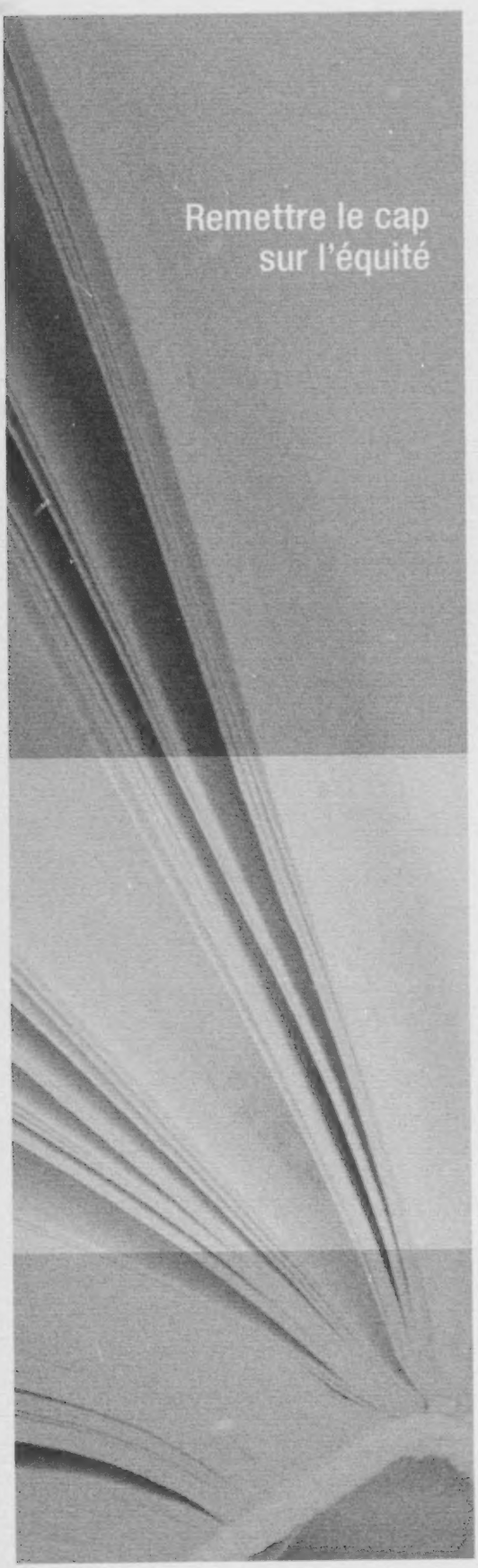
Remettre le cap
sur l'équité

Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016

Septembre 2016

Conseil supérieur
de l'éducation

depuis 1964



Québec

Vous pouvez consulter ce rapport sur le site Internet
du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca

ou en présentant une demande
au Conseil supérieur de l'éducation

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : 418 644-2530
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste :
  1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Québec (Québec) G1V 5B2

Le Conseil a confié la production de ce rapport à un comité dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
Hélène Gaudreau

Recherche, analyse et rédaction
Hélène Gaudreau

Collaboration à la recherche
Nancy Barbeau
Niambi Batiotila
Ghislain Brisson
Caroline Gaudreault
René-Pierre Turmel

Soutien technique
Secrétariat : Michèle Brown
Documentation : Johane Beaudoin
Édition : Caroline Gaudreault
Informatique : Sébastien Lacassaigne
Révision linguistique : Syn-Texte

Conception graphique et mise en page : Bleuoutremer

Rapport adopté à la 637e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation, les 8 et 9 juin 2016.

ISBN : 978-2-550-76535-6 (version imprimée)
978-2-550-76536-3 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2016

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

MONSIEUR JACQUES CHAGNON
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Parlement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la Loi (RLRQ, c C-60, article 9), je vous transmets le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2014-2016.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport,

Sébastien Proulx
Québec, septembre 2016

MONSIEUR SÉBASTIEN PROULX
Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MADAME HÉLÈNE DAVID
Ministre responsable de l'enseignement supérieur

Hôtel du Parlement
Québec

Monsieur le Ministre,
Madame la Ministre,

Conformément à la Loi (RLRQ, c C-60, article 9), je vous présente le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2014-2016.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, Madame la Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente par intérim,

Lucie Bouchard
Québec, septembre 2016

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre responsable de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire ; secondaire ; collégial ; enseignement et recherche universitaires ; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans aux ministres. Par la suite, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport le dépose à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, par l'audition d'experts et par des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de soixante-quinze personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1 **CONTEXTE** 5
- 1.1 Une période de démocratisation de l'accès à l'éducation 6
- 1.2 Des acquis fragiles ? 6
- 1.3 Des valeurs en tension 7
- 1.4 Quelques précisions 8

2 **QUELQUES CONCEPTIONS DE LA JUSTICE** 11
- 2.1 L'égalité des chances : le revers de la médaille 12
- 2.2 Pour envisager la justice sous d'autres angles 16
  - **2.2.1** Le sens de la justice 16
  - **2.2.2** Les sphères de justice 17
  - **2.2.3** La reconnaissance comme critère de justice 20
  - **2.2.4** L'approche par les capacités 22
- 2.3 Que retenir de ces conceptions de la justice 25

3 **UN ÉTAT DES LIEUX : QU'EN EST-IL DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES ?** 27
- 3.1 L'égalité d'accès 28
  - **3.1.1** Au préscolaire et durant la petite enfance 28
  - **3.1.2** Durant la scolarité obligatoire 29
  - **3.1.3** Les élèves ayant des besoins particuliers 31
  - **3.1.4** L'accès à la formation professionnelle pour les jeunes 32
  - **3.1.5** L'accès aux études postsecondaires 33
  - **3.1.6** L'accès à l'éducation des adultes 34
- 3.2 L'égalité de traitement 36
  - **3.2.1** De la diversification des parcours 37
  - **3.2.2** À l'homogénéisation des classes 42
  - **3.2.3** Plaidoyer pour une plus grande mixité sociale dans les classes 43
  - **3.2.4** Les mathématiques : matière à réflexion 46
    - *3.2.4.1 Les différentes séquences* 46
    - *3.2.4.2 Des mathématiques au numérique* 47
  - **3.2.5** Le marché périscolaire 48
- 3.3 L'égalité de résultat 49
  - **3.3.1** Obtenir un diplôme 49
  - **3.3.2** Développer les compétences essentielles 56
- 3.4 Toutes les inégalités observées sont-elles inévitables ou acceptables ? 59

4 **TROIS VISIONS POLITIQUES DE LA JUSTICE ET DE L'ÉGALITÉ** 63
4.1 Scénario 1 : le jeu de l'offre et de la demande 64
4.2 Scénario 2 : intervention de l'État pour assurer l'égalité stricte de résultat 65
4.3 Scénario 3 : assurer la qualité de l'offre partout 66
4.4 Ne rien faire, c'est prendre parti 68

5 **ORIENTATIONS : VERS UN SYSTÈME SCOLAIRE PLUS JUSTE** 71
5.1 Sortir de la logique de la déficience et de la compensation 72
5.1.1 Reconnaître la diversité des personnes et valoriser différents types de parcours 73
5.1.2 Favoriser la mixité scolaire et sociale 74
5.1.3 Évaluer sans classer prématurément 75
5.2 Concentrer les efforts et les moyens 77
5.2.1 S'assurer que toutes les écoles sont équivalentes et en mesure d'offrir à tous leurs élèves une expérience scolaire de qualité 77
5.2.2 En périphérie et en amont du système scolaire : lutter contre la pauvreté et l'exclusion 78
5.3 Mieux connaître l'évolution du système éducatif en matière de justice scolaire 79

CONCLUSION 81

REMERCIEMENTS 83

BIBLIOGRAPHIE 85

LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ
DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION 2014-2016 99

LISTE DES MEMBRES
DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 100

LISTE DES HISTOGRAMMES ET DES GRAPHIQUES

HISTOGRAMME 1	Répartition des élèves dans l'ensemble des écoles selon le statut socioéconomique des écoles (PISA-2012)	38
HISTOGRAMME 2	Répartition des élèves dans les écoles publiques selon le statut socioéconomique des écoles (PISA-2012)	38
HISTOGRAMME 3	Répartition des élèves dans les écoles privées selon le statut socioéconomique des écoles (PISA-2012)	39
HISTOGRAMME 4	Répartition des élèves dans les écoles favorisées, en fonction du statut public ou privé (PISA-2012)	39
GRAPHIQUE 1	Taux d'accès au collège au Québec en fonction de l'appartenance à un groupe	50
GRAPHIQUE 2	Taux d'accès à l'université au Québec en fonction de l'appartenance à un groupe	51
GRAPHIQUE 3	Chances d'accès à l'université : effet « net » du programme suivi au secondaire	52
GRAPHIQUE 4	Différence de performance entre les écoles défavorisées et les écoles favorisées	54

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	Taux de réussite aux épreuves ministérielles de 4e et 5e secondaire selon les milieux	47
TABLEAU 2.1	Différence de performance en mathématiques entre les élèves des écoles défavorisées et les élèves des écoles favorisées	53
TABLEAU 2.2	Différence de performance en lecture entre les élèves des écoles défavorisées et les élèves des écoles favorisées	53
TABLEAU 2.3	Différence de performance en sciences entre les élèves des écoles défavorisées et les élèves des écoles favorisées	53
TABLEAU 3	Taux de sortie sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes au secondaire dans les territoires conventionnés, 1999-2000 à 2009-2010	57
TABLEAU 4	Taux de passage direct de la 5e année du secondaire, formation générale à temps plein, au collégial, enseignement ordinaire à temps plein menant au DEC dans les territoires conventionnés, 1998 à 2010	58
TABLEAU 5	Synthèse : trois visions politiques de la justice et de l'égalité	67

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCAFE	Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CPE	Centre de la petite enfance
CS	Commission scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DSIS	Direction des statistiques et de l'information décisionnelles
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EJET	Enquête sur les jeunes en transition
ELDEQ	Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec
EPG	Étudiant de première génération
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
FEEP	Fédération des établissements d'enseignement privés
GERESE	Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs
IDH	Indice de développement humain
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques (France)
IMSE	Indice de milieu socio-économique
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PISA	Programme international pour le suivi des acquis
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
REPAQ	Réseau des écoles publiques alternatives
SESC	Statut économique, social et culturel
SIAA	Stratégie d'intervention Agir autrement
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance

INTRODUCTION

« La justice n'est pas une vertu comme une autre.
Elle est l'horizon de toutes et la loi de leur coexistence.
Toute vertu la suppose ; toute humanité la requiert. »

– André Comte-Sponville

À l'échelle des comparaisons internationales, le système d'éducation québécois est perçu comme performant et équitable. Il y a lieu de s'en réjouir, de reconnaître le chemin parcouru depuis les cinquante dernières années et de saluer ceux et celles qui contribuent quotidiennement à cette réussite collective. Ces circonstances favorables ne doivent cependant pas faire perdre de vue que, pour que le Québec maintienne cette trajectoire positive, certains défis subsistent relativement à l'équité en vue de permettre à tous de développer leur potentiel. Il est donc nécessaire de continuer de veiller au grain, notamment quant à la capacité du système d'éducation à lutter contre l'exclusion sociale.

Le lien entre éducation, démocratie et justice est fondamental dans nos sociétés. En tant qu'espace où s'incarne l'éducation dans une société donnée, l'école doit donc être organisée en fonction des principes de justice. Elle devrait être aussi un lieu par excellence pour penser la justice sociale et contribuer à sa réalisation. Pourtant, on ne peut pas tout attendre de l'école en cette matière ; il faut en effet s'attaquer aussi aux causes sociales de la pauvreté. En amont du système et en périphérie de celui-ci, la lutte à la pauvreté et les politiques familiales, dont l'accès à des services de garde éducatifs de qualité, devraient permettre à un maximum d'enfants de faire leur entrée à l'école du bon pied.

Nous donnons-nous les moyens de vérifier si les choses évoluent dans la bonne direction ? Pouvons-nous percevoir des signes d'essoufflement ? Ces signes sont-ils de nature à soulever des questionnements ou à nourrir des inquiétudes ? Assistons-nous à un certain renoncement aux idéaux d'égalité en éducation véhiculés par la Révolution tranquille ? À quels signes et à quelles manifestations observons-nous ce renoncement ? Des politiques de « réingénierie » de l'État et des contraintes budgétaires feraient-elles en sorte que l'éducation perd de sa capacité à corriger des inégalités de départ, voire qu'elle devient source d'inégalités ?

De façon plus générale, qu'est-ce qu'une école juste aujourd'hui ?

Pour répondre à ces questions, le Conseil a d'abord procédé à une recension des écrits sur différentes dimensions de la justice scolaire, notamment l'évaluation des apprentissages et la mixité sociale à l'école. La recension des écrits a aussi porté sur des théories ou des conceptions de la justice qui permettent de déplier avec plus de précision les dimensions examinées. Le Conseil a ensuite dressé un état de la situation de l'égalité des chances au Québec à l'aide des statistiques et des données disponibles. Pour faire ce portrait, il s'est aussi appuyé sur des recherches récentes, qui s'intéressent aux effets de la stratification des parcours offerts aux élèves et aux conséquences de la concurrence en éducation. Enfin, le Conseil a recueilli le point de vue d'organismes engagés dans des actions visant la justice sociale à l'école.

Dans *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, le Conseil avait analysé le système d'éducation sous l'angle de sa capacité à inclure davantage de personnes dans un processus d'éducation et de formation et avait repéré des zones de vulnérabilité (CSE, 2010a). Dans le présent rapport, le Conseil entend susciter une réflexion sur des choix de société qui peuvent paraître anodins, ou même légitimes, mais qui par leur accumulation mettent en péril la justice sociale et les valeurs que nous défendons collectivement. En effet, la concurrence entre les écoles (voire entre les élèves) et certaines dérives du système semblent alimenter un cercle vicieux qui mine la confiance de la population dans la classe ordinaire de l'école publique.

La concurrence entre les écoles (voire entre les élèves) et certaines dérives du système semblent alimenter un cercle vicieux qui mine la confiance de la population dans la classe ordinaire de l'école publique.

Une des conséquences de cette situation est de créer une séparation des élèves selon leur profil socioéconomique ou leur performance scolaire, c'est-à-dire une forme de ségrégation. Cette tendance à l'homogénéisation des classes est particulièrement défavorable aux élèves les plus vulnérables, et ce, il faut le souligner, sans compter de façon importante pour ceux qui apprennent facilement. Le Conseil y voit donc une sérieuse menace non seulement pour l'équité du système, mais aussi pour son efficacité globale.

En dépit des risques inhérents à une telle opération – qui met au jour des données susceptibles de conforter certaines personnes dans leur stratégie –, le Conseil a choisi d'aborder le problème franchement en exposant les faits, tout en soulignant les tensions entre l'intérêt individuel et le bien commun. Il a également voulu mettre en lumière les croyances qui alimentent cette situation de concurrence.

Devant le constat que le Québec se retrouve avec un système d'écoles à plusieurs vitesses, on ne peut pas simplement se résigner ou demander aux parents de renoncer à faire des choix en fonction de ce qu'ils considèrent être le mieux pour leur enfant. D'ailleurs, l'intention du Conseil n'est pas de sous-estimer les réussites des cinquante dernières années en éducation, de pointer des coupables pour certaines dérives ou de proposer des solutions à la pièce. Le but de ce rapport est de montrer que, même si elles étaient animées de bonnes intentions et qu'elles ont sans doute contribué aux bons résultats du Québec dans les tests internationaux, les politiques des trente dernières années ont eu aussi des conséquences qui n'étaient pas prévues et qui menacent ces acquis. Aux yeux du Conseil, le **moment est donc venu de mettre la question de la justice scolaire au calendrier politique**.

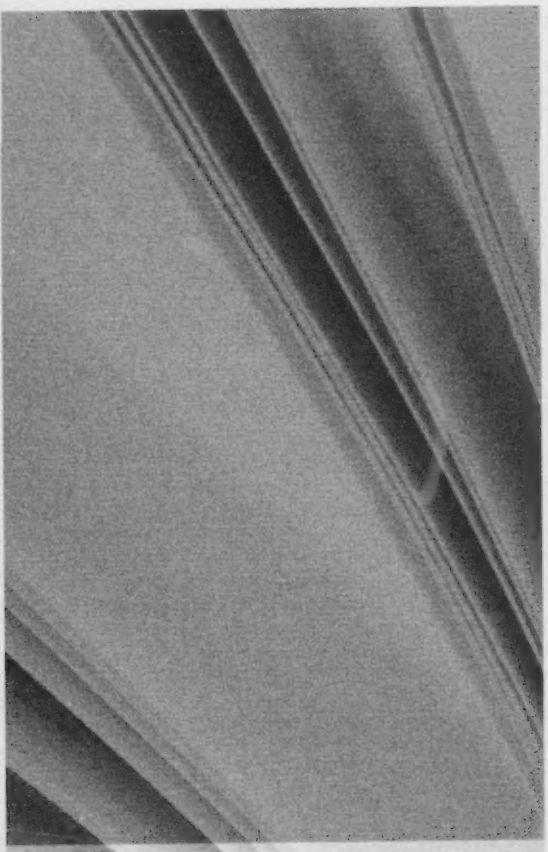
Le Conseil est conscient que les commissions scolaires à statut particulier, fréquentées par la majorité des élèves autochtones, vivent des défis qui leur sont propres : il y voit un enjeu majeur, à la fois politique et historique. Cependant, cet enjeu déborde du cadre de l'éducation et il est beaucoup trop complexe pour être abordé de façon approfondie dans le cadre de ce rapport. Le Conseil espère toutefois qu'il contribuera à fournir des pistes pour la réflexion.

Les faits présentés dans le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016* indiquent clairement que, si nous poursuivons dans la voie actuelle, notre système scolaire, de plus en plus ségrégé, court le risque d'atteindre un point de bascule et de reculer sur l'équité. Il y a donc lieu d'exposer la situation aux décideurs, à ceux qui travaillent sur le terrain et à toutes les parties prenantes, dont les parents. Il y a également lieu de remettre en cause certaines pratiques qui contribuent à la reproduction et à l'exacerbation des inégalités sociales à l'école, voire de bousculer au passage une conception de l'enseignement qui paraît immuable.

Si nous poursuivons dans la voie actuelle, notre système scolaire, de plus en plus ségrégé, court le risque d'atteindre un point de bascule et de reculer sur l'équité.

C'est à l'État que revient la responsabilité de s'assurer que toutes les écoles sont dans des conditions qui leur permettent d'assurer des services éducatifs de qualité et une expérience scolaire stimulante pour tous les élèves qu'elles accueillent. En même temps, pour freiner efficacement les principales dérives décrites dans le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, il est essentiel de s'attaquer à certaines croyances répandues dans la société, car elles contribuent au maintien de ces dérives.

L'état des lieux est donc précédé d'une présentation de quelques conceptions de la justice qui permettent de considérer l'idéal de l'égalité des chances selon plusieurs facettes et de voir la justice sous des aspects différents et complémentaires. Le Conseil veut ainsi favoriser la réflexion nécessaire pour relever le défi qui consiste non seulement à accroître l'équité, mais aussi à éviter que le Québec ne recule sur ses acquis en matière de justice scolaire ou de justice sociale à l'école : la justice scolaire étant la prise en compte de la diversité des élèves (Monin et Morin, 2010) et la justice sociale voulant que chaque personne ait droit à une éducation gratuite et de qualité (Froese-Germain, 2014).



1
CONTEXTE

> *« Car, si l'on veut une justice sociale, il faut nécessairement une justice scolaire. »*
>
> (Crahay, 2000, p. 29.)

Avant d'entamer une réflexion sur la justice scolaire ou sur la justice sociale à l'école et par l'école, il est utile de rappeler que le principe de l'instruction publique et gratuite n'est pas spontanément apparu au sein de nos sociétés comme allant de soi. Il découle en effet d'abord d'une lutte contre la transmission héréditaire des privilèges qui a culminé avec la Révolution française. Il a été formulé dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1798, qui édicte que tous les individus sont égaux en droits.

Néanmoins, le 19e siècle a été marqué par des luttes de classes, et ce n'est qu'en 1882 que l'instruction gratuite pour les enfants de 6 à 11 ans devient obligatoire en France. De son côté, le Québec est, en 1943, la dernière province canadienne à adopter une loi obligeant les parents à envoyer à l'école leurs enfants âgés de 6 à 14 ans.

À la suite des abominations de la Deuxième Guerre mondiale, le droit à l'éducation — considéré comme un élément clé pour atteindre une paix et un développement durables — a été formellement reconnu dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, ratifiée en 1948 par les 58 États alors membres de l'Assemblée générale des Nations unies.

C'est donc dire que le droit à l'éducation est un concept relativement nouveau, en rupture avec un ordre des choses où elle était réservée à une catégorie de privilégiés. Aujourd'hui, l'éducation est considérée non seulement comme un droit fondamental, puisqu'elle permet l'exercice des autres droits, mais aussi comme un moyen de parvenir à une société plus juste. L'éducation est en partie une activité du domaine privé et des valeurs familiales, mais sa finalité revêt un intérêt public. Cette conjoncture est propice à nourrir une certaine tension entre l'intérêt individuel et le bien commun. En tant que droit, l'éducation doit permettre à chacun de développer son potentiel ; en tant que moyen, elle doit viser le bien commun. C'est donc à l'État que revient la responsabilité d'encadrer le système d'éducation en vue d'atteindre ces objectifs.

1.1 UNE PÉRIODE DE DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

À la faveur de la période de prospérité économique qui s'amorçait après la Deuxième Guerre mondiale, la démocratisation de l'accès aux études postsecondaires a permis de significativement hausser, dans plusieurs pays, le niveau de scolarité des populations.

Au Québec, on sait que la démocratisation des institutions et la plus grande accessibilité à l'éducation découlent de la Révolution tranquille et du rapport Parent, qui a mené à la création du ministère de l'Éducation, en 1964. D'abord destiné à assurer une égalité d'accès à l'éducation, le Ministère a également permis de mettre en place, au fil des ans, de nombreux moyens pour lutter contre le décrochage et les écarts de diplomation entre différents groupes sociaux.

Néanmoins, en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation constatait que l'accès à une école ne présageait pas une scolarisation réussie, et elle souhaitait remettre l'école québécoise sur les rails de l'égalité des chances. Il s'agissait du premier chantier prioritaire que la Commission proposait. Ce chantier devait comporter une intensification « des efforts en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation, en particulier des groupes défavorisés, et plus encore, en vue de passer de l'accès au succès » (p. 8). La réforme de l'éducation entreprise alors devait « contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire » (p. 4).

Depuis, divers programmes ont été mis sur pied pour tenter d'égaliser les chances entre les différents groupes qui composent la société. Pour autant, pouvons-nous considérer que les objectifs du rapport Parent et ceux de la Commission des États généraux sur l'éducation sont atteints ? Certes, le système a bougé, mais est-il devenu plus juste ? Chacun y a-t-il la place à laquelle il a droit ?

1.2 DES ACQUIS FRAGILES ?

Un regard historique sur les politiques publiques en éducation et leurs fondements permet d'observer que les conditions qui conduisent à l'augmentation des inégalités en matière de justice scolaire et sociale prennent leurs racines dans une transformation majeure des valeurs. En effet, si dans la période d'après-guerre les politiques publiques en éducation poursuivaient les idéaux de démocratisation du savoir et d'égalisation des chances, force est de constater que depuis les années 80, les priorités se sont déplacées vers des objectifs d'intégration du système éducatif dans l'économie dite du savoir et dans le développement de ressources humaines adaptées à la mondialisation des marchés.

Dans pareil contexte, les questions de justice sociale et scolaire risquent de quitter l'avant-scène au profit d'enjeux liés à l'économie, permettant ainsi aux inégalités sociales et scolaires de croître, comme cela semble de plus en plus être le cas dans plusieurs juridictions. Ces politiques justifient le contrôle serré des dépenses en éducation, un transfert des coûts vers les usagers, une révision des programmes à la lumière de leur rentabilité, etc. L'éducation, autrefois reconnue à titre d'investissement public profitable à l'ensemble de la société, apparaît davantage désormais comme un bien privé et un coût que l'État devrait partager de plus en plus avec les usagers (Lessard et Carpentier, 2014).

Cette logique est cependant de plus en plus remise en question. « L'écart entre les riches et les pauvres ayant atteint son niveau le plus élevé depuis près de trente ans dans la plupart des pays de l'OCDE, les questions liées à l'inégalité sont de nouveau au cœur des discussions. » (Centre de recherche de l'UNICEF, 2016, p. 2.) Ce document du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) traite des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches, en examinant l'écart entre les enfants les plus pauvres et ceux qui se trouvent dans la médiane (et non en focalisant sur les extrêmes). Le Canada s'y classe 24e sur 41 quant aux inégalités de revenu ; 14e sur 37 quant aux inégalités dans l'enseignement ; 24e sur 35 quant aux inégalités de santé ; 25e sur 35 quant aux inégalités en matière de satisfaction dans la vie ; 26e sur 35 quant à la position moyenne d'après les quatre dimensions examinées[1].

C'est dire que les inégalités sociales entre les enfants attirent l'attention même dans les pays riches, et que le Canada fait moins bonne figure qu'on pourrait l'espérer. Il y a donc des défis importants à relever, non seulement à l'école, mais aussi en amont et en périphérie de celle-ci.

Ainsi, des voix s'élèvent (Laurent, 2014 ; Wilkinson et Pickett, 2010) pour démontrer avec rigueur que les inégalités sociales sont source de maux qui engendrent des coûts personnels et sociaux élevés et que les sociétés les plus égalitaires sont aussi celles où l'on se porte le mieux (espérance de vie et santé physique, mobilité sociale, vie communautaire et bien-être individuel) et où les problèmes sociaux sont moins fréquents (santé mentale, toxicomanie, obésité, grossesse à l'adolescence, violence et criminalité, etc.).

1.3 DES VALEURS EN TENSION

> *« L'éducation, si elle n'a pas de prix, a un coût. Il s'agit donc de répartir les moyens, nécessairement limités, consentis par la nation pour offrir un service éducatif juste à tous les élèves. »*
>
> (Demeuse et Baye, 2008, p. 92.)

Les débats sur l'éducation véhiculent diverses valeurs et témoignent des difficultés à concilier les points de vue. Ainsi, pour être juste, l'éducation doit-elle en priorité se concentrer sur les meilleurs pour reculer les limites de l'excellence, satisfaire aux besoins de former la main-d'œuvre, récompenser le mérite en se fondant sur les résultats scolaires, permettre l'épanouissement de la personne, préparer à la vie en société ?

Il faut notamment prendre la mesure des tensions qui existent entre la recherche de l'équité (l'égalisation des chances et le développement du potentiel de chacun) et la valorisation de l'excellence méritocratique (l'accès aux privilèges liés aux diplômes et la peur du nivellement par le bas) ; entre la normalisation des comportements attendus et l'individualisme des revendications ; entre la transmission d'un patrimoine culturel commun et une différenciation du curriculum qui prenne en compte la diversité des besoins et réponde aux aspirations des élèves et de leur famille. Si l'école doit à la fois permettre aux personnes de se développer et répondre aux besoins du marché du travail, comment trouver l'équilibre entre ces deux missions ?

1. Le *Bilan Innocenti 13* de l'UNICEF cité ici ne précise pas la pondération des différentes dimensions, il est donc difficile de savoir pourquoi la moyenne globale du Canada est plus basse que la moyenne de ses positions pour les quatre dimensions examinées.

Ces tensions soulignent aussi le fait que, malgré le rôle fondamental qu'elle joue dans l'équilibre d'une société, l'éducation ne relève pas uniquement de la sphère publique, mais qu'elle touche également au domaine privé. Par l'éducation, les parents souhaitent notamment transmettre leurs valeurs, répondre aux besoins de leur enfant et lui assurer un meilleur avenir. D'une part, cette légitime partialité parentale s'exerce à géométrie variable (au gré d'une tradition familiale plus ou moins éloignée de la culture scolaire); d'autre part, elle teinte la perception individuelle de ce qui est juste et injuste. Nous avons naturellement tendance à envisager différemment une situation en fonction de la proximité des personnes concernées: plus autrui est proche de nous, plus on considère juste de répondre à ses besoins; en revanche, on aura davantage tendance à penser qu'il faut rétribuer au mérite ceux qui sont éloignés de nous (Kellerhals, 2003).

Les pressions qui découlent de la coexistence de ces valeurs difficilement conciliables – où s'opposent souvent l'intérêt individuel et le bien commun – expliquent partiellement l'ambivalence des parents et des enseignants en ces matières. Car, comme parent et comme citoyen, il apparaît difficile de renoncer à l'un ou à l'autre des termes de ces oppositions. La liberté des parents doit pourtant pouvoir s'exercer dans le sens du bien commun (Swift, 2003). D'où la nécessité de s'assurer que toutes les écoles sont en mesure d'offrir à tous les élèves qu'elles accueillent une expérience scolaire de qualité. En effet, un parent ne devrait pas avoir à choisir entre ses valeurs progressistes et l'intérêt de son enfant.

Il faut donc composer avec ces polarités, qui plus est, dans un contexte d'économie de marché où le jeu de la concurrence est peu favorable aux individus et aux groupes les plus vulnérables. C'est pourquoi il faudra faire appel à des conceptions ou à des théories de la justice qui apportent des éclairages différents sur ces questions. Le Conseil espère qu'elles aideront à repenser les relations entre ces valeurs en tension et à entamer une réflexion pour dépasser certaines contradictions.

1.4 QUELQUES PRÉCISIONS

« La plus grande injustice est de traiter également les choses inégales. »
– Aristote

Justice, égalité, équité... Il est évident que ces mots entretiennent des rapports très étroits entre eux, à tel point qu'ils semblent parfois utilisés l'un pour l'autre. Ces concepts ne sont pourtant pas synonymes; d'entrée de jeu, il importe donc de faire quelques précisions.

Toutes les conceptions de la justice font une place à l'égalité: principe selon lequel les êtres humains partagent les mêmes droits et devoirs. C'est une notion complexe qu'il faut par ailleurs situer dans un contexte. On n'aborde en effet jamais l'égalité dans l'absolu, mais toujours pas rapport à une situation où elle prend une valeur relative: on parle nécessairement de l'égalité de *quelque chose*, et le consensus sur ce *quelque chose* que l'on cherche à égaliser (et les critères à utiliser pour le faire) ne va pas de soi.

Ainsi, privilégier une forme d'égalité correspond presque inévitablement à accepter par ailleurs des formes d'inégalités[2]. De plus, l'égalité paraît toujours plus ou moins assujettie à la liberté, qui ne va pas sans une certaine forme de responsabilité: un individu doit pouvoir assumer les conséquences de ses choix. Pour dire les choses simplement, il est courant de penser que plus une conception de la justice place la liberté individuelle haut dans l'échelle de ses valeurs, moins elle s'inquiète de corriger des inégalités par l'entremise des interventions de l'État.

2. Par exemple, la discrimination positive pour assurer une représentation proportionnelle de la population dans certains secteurs d'activité.

Il faut également garder à l'esprit que les inégalités ne sont pas toutes à mettre sur le même pied. Certaines d'entre elles sont en effet inévitables (par exemple les inégalités de dons ou de talents) alors que d'autres sont considérées comme légitimes, car elles permettent de reconnaître et d'encourager des contributions individuelles dont toute la société bénéficie (par exemple, des écarts salariaux en fonction des responsabilités assumées ou des risques courus). D'autres inégalités légitimes sont la conséquence acceptée de choix collectifs et visent à atteindre l'équité, c'est-à-dire la recherche d'un traitement qui tient compte des différences de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tous : cela peut notamment signifier distribuer inégalement des ressources pour créer des conditions d'égalité de chances. C'est lorsqu'une inégalité est à la fois illégitime et évitable (ou perçue comme telle), qu'il y a injustice (ou sentiment d'injustice). « L'égalité devant la loi et son corollaire, l'égalité de traitement, constituent le fondement d'un État de droit. Par ailleurs, dans une société démocratique, le principe d'égalité n'est pas synonyme d'uniformité. Il est inévitablement tempéré pour tenir compte des besoins de tous les citoyens, y compris ceux qui, de par leur condition ou leur situation, se situent en dehors des règles établies. Cette égalité dans la différence se nomme l'équité. » (Protecteur du citoyen, 2013, p. 18.)

L'équité selon l'OCDE

Aux yeux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), « l'équité en matière d'éducation implique que les circonstances personnelles ou sociales telles que le genre, l'origine ethnique ou le milieu familial ne sont en aucun cas des obstacles à la réalisation du potentiel éducatif (équité) de chaque individu et à ce qu'ils atteignent un niveau de compétences minimales de base (inclusion) » (OCDE, 2013a). Dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)[3], l'équité en éducation implique que « le milieu socio-économique des élèves n'ait guère, voire pas du tout d'impact sur leur performance et que des possibilités d'accéder à des ressources éducatives de qualité soient offertes à tous les élèves, quel que soit leur milieu » (OCDE, 2014b, p. 203). Les systèmes les plus équitables sont ceux où le milieu socioéconomique a la moins grande influence sur les résultats des élèves et des établissements : « une forte variation de la performance associée au milieu des élèves et des établissements [...] montre que les possibilités d'apprentissage ne sont pas réparties de façon équitable » (OCDE, 2014c, p. 34).

3. « Comme l'enquête PISA analyse les résultats aux épreuves PISA à la lumière de diverses caractéristiques démographiques et sociales des établissements et des élèves, notamment le milieu socio-économique, le sexe et le statut au regard de l'immigration, elle montre aussi dans quelle mesure les pays et économies offrent l'égalité des chances dans l'éducation et les résultats scolaires — un indicateur du degré d'équité dans la société dans son ensemble. » (OCDE, 2014b, p. 199.)

2
QUELQUES CONCEPTIONS DE LA JUSTICE

> « L'amour de la justice n'est en la plupart des [humains] que la crainte de souffrir l'injustice. »
>
> – La Rochefoucauld

De façon générale, on constate que les personnes qui préconisent avant tout la justice sociale et la solidarité, aussi bien que celles qui accordent la priorité au travail et à la responsabilité individuelle, s'entendent sans réserve sur l'importance de l'éducation comme principe d'égalité. Autrement dit, quelle que soit l'orientation politique, nul ne remet en question le fait que l'école doit jouer un rôle égalitariste, c'est-à-dire favoriser l'égalité des chances.

Par contre, et c'est ce que les théories de la justice présentées plus loin permettront notamment de mettre en lumière, il n'y a pas nécessairement de consensus sur la façon dont ce principe est compris et interprété, ni sur les meilleures façons de l'opérationnaliser. C'est dire que si tout le monde est d'accord sur le principe lui-même, il ne signifie pas la même chose pour tous, et chacun peut vouloir le mettre en pratique par des moyens différents, lesquels peuvent même s'opposer.

Quelle que soit l'orientation politique, personne ne remet en question le fait que l'école doit jouer un rôle égalitariste, c'est-à-dire favoriser l'égalité des chances.

Néanmoins, tant dans le libellé des politiques que dans la population en général, l'égalité des chances est le principe de justice scolaire le plus spontanément évoqué, comme s'il allait de soi que cette expression signifie la même chose pour tout le monde. Dans un système scolaire juste, l'égalité des chances permettrait à tous les enfants qui en ont le désir et le potentiel d'aspirer aux mêmes possibilités d'avenir, quel que soit leur milieu d'origine.

On semble cependant oublier que l'égalité des chances est un objectif exigeant. Il est à la frange entre les intérêts individuels (une conception méritocratique dans un contexte de concurrence où chacun vise le meilleur pour son enfant) et le bien commun (répondre aux besoins individuels pour permettre le développement du plein potentiel de chacun en vue d'une société où tous trouvent leur place).

Par ailleurs, les mesures d'égalisation des chances entre les différents groupes — la recherche de l'équité — s'inscrivent globalement dans une logique de **justice distributive**[4], qui se concentre sur la redistribution et l'égalisation des ressources disponibles (Willems et Leyens, 2010).

Si, malgré des écarts de diplomation persistants entre les différents groupes qui composent la société, nous avons l'impression qu'il est difficile de faire plus, c'est peut-être parce qu'il faut envisager la question autrement. Si l'on s'en tient à un rationnel de l'égalité des chances méritocratique qui repose principalement sur la justice distributive et qui consiste à toujours faire davantage de la même chose, il se peut en effet que nous ayons atteint un plateau, voire la limite des résultats auxquels il est possible de parvenir en matière de justice scolaire.

2.1 L'ÉGALITÉ DES CHANCES : LE REVERS DE LA MÉDAILLE

« Peut-être est-il temps de rappeler avec force qu'il existe un autre modèle de justice visant moins l'égalité des chances que l'égalisation des conditions. On peut sans doute promettre aux enfants d'ouvriers qu'ils ont le droit d'échapper à leur sort, mais on pourrait aussi améliorer la condition des ouvriers afin que ceux qui seront un jour ouvriers ne soient pas "punis" de n'avoir pas saisi leur chance. »

– François Dubet

« Les inégalités sociales entre les adultes peuvent être justifiables si elles découlent d'une concurrence loyale et surviennent dans un contexte d'égalité des chances. En revanche, en ce qui concerne les enfants, les conditions économiques et sociales auxquelles ils sont confrontés ne sont pas de leur ressort ; les différences de mérite individuel ne peuvent donc pas raisonnablement être invoquées pour justifier des inégalités. » (Centre de recherche de l'UNICEF, 2016, p. 2.). Il semble en effet que l'on ne porte pas assez attention à ce qu'implique l'expression *égalité des chances* : **le mot *chance* suppose qu'il y aura des**

4. « L'équité découle des valeurs d'accessibilité et d'égalité, mais elle va plus loin, car elle garantit leur réalisation concrète. Les deux premières valeurs demeurent des vœux pieux sans la prise en compte du fait que l'éducation, même gratuite, implique des coûts et des sacrifices qui sont plus difficiles à assumer pour les personnes moins avantagées sur le plan socio-économique. L'équité implique aussi qu'il faut viser la réalisation du plein potentiel de chaque personne dans sa diversité. Il est alors d'autant plus important d'assurer une équité de base par des mesures et des pratiques appropriées de soutien pédagogique, social et économique. » (CSE, 2002b, p. 6.)

gagnants et, par voie de conséquence, des perdants. Et ce, à plus forte raison dans un contexte de concurrence.

C'est dire que malgré les mesures de soutien mises en place par souci d'équité, dans une stricte logique d'égalité des chances méritocratique, l'école devient un concours à remporter par les plus forts et non une course de fond à terminer chacun à son rythme. Et, comme c'est le cas pour tout concours, il y aura forcément des perdants, des exclus. Ce qui n'est pas compatible avec la mission de l'école obligatoire.

C'est généralement l'évaluation des apprentissages qui trace la ligne entre les gagnants et les perdants. Le chercheur en didactique André Antibi a en effet montré dans ses travaux que les enseignants ont plus ou moins consciemment tendance à attribuer un certain pourcentage de mauvaises notes en fonction de la courbe de Gauss **quel que soit le sujet de l'examen ou le niveau de la classe** ; il a donné à cette tendance le nom de *constante macabre* (Antibi, 2003).

Paradoxalement, les effets non désirés, ou non reconnus, du principe de l'égalité des chances représentent peut-être le mur contre lequel butent toutes les mesures de lutte contre le décrochage scolaire. Les élèves jugés en difficulté comprennent très rapidement cette logique : ils peuvent facilement renoncer à terminer la course s'ils estiment qu'ils ne seront jamais parmi les meilleurs et que leurs chances de gagner sont nulles.

Dans une stricte logique d'égalité des chances méritocratique, l'école devient un concours à remporter par les plus forts et non une course de fond à terminer chacun à son rythme.

Confrontés à l'échec pour des raisons qui leur échappent, les élèves qui sont peu familiers avec la culture scolaire et ce qu'elle sous-entend ou qui, au moment de subir une évaluation, auraient eu besoin d'un peu plus de temps ou d'occasions de mettre en pratique certains apprentissages pour les intégrer risquent donc assez rapidement de perdre le goût d'apprendre. On sait, en effet, que les efforts qui n'ont pas porté fruit menacent l'estime de soi et diminuent la motivation. « Ainsi, très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable [...] que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie. » (Chouinard, 2002, p. 2.) Certains adoptent alors des stratégies d'évitement : minimiser l'intérêt d'apprendre, ne pas s'investir, ne pas prendre de risques, se replier sur soi, s'opposer aux adultes, etc. Ces attitudes sont incompatibles avec l'apprentissage et la réussite à l'école quand elles ne sont pas à l'origine de problèmes de comportement.

La logique de rivalité qui domine actuellement repose donc sur une **conception méritocratique de l'égalité des chances**. Bien qu'elle soit souvent contestée en philosophie parce que les individus sont en partie surdéterminés par leurs origines (la loterie des naissances), la notion de mérite comme principe de justice est généralement admise selon le sens commun. « Dans les sociétés d'aujourd'hui, où le souci d'efficacité économique est extrêmement prégnant, la méritocratie apparaît comme plus que jamais nécessaire, seule susceptible de concilier efficacité et justice sociale, dès lors que les plus talentueux, quelle que soit leur origine sociale, peuvent accéder aux meilleures places. » (Duru-Bellat, 2009, p. 13.) Pourtant, même dans un système considéré comme équitable au vu des comparaisons internationales, à performances scolaires et désir de poursuivre des études comparables, nous verrons plus loin que, au Québec et au Canada, l'origine sociale des élèves continue de compter (Kamanzi et Doray, 2015).

Sans surprise, on constate en effet que les « perdants » sont surreprésentés dans les milieux socioéconomiques défavorisés, qui sont aussi ceux dont la culture familiale est la plus éloignée de l'école ; « comparativement aux autres jeunes Québécois, l'état de la réussite scolaire des élèves des milieux défavorisés n'a pas véritablement progressé au cours des dernières décennies, et cela, en dépit des efforts déployés par l'État dans la lutte contre

les inégalités scolaires » (Lapointe, 2014, p. 117). Les données de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ) indiquent elles aussi que le fait de vivre dans un milieu défavorisé est associé à un plus grand risque de décrocher avant la fin du secondaire (Janosz et autres, 2013).

On tient pour acquis « que l'école sera capable de neutraliser les effets des inégalités sociales et culturelles alors que toute la sociologie de l'éducation montre que ce n'est pas chose aisée » (Dubet, 2009, p. 14). Pourtant, les données de l'ELDEQ indiquent que, en lui-même, le statut socioéconomique n'explique que faiblement la motivation des enfants **à leur entrée à l'école** ; c'est dire que ce n'est pas par manque de motivation intrinsèque que les élèves des milieux défavorisés se retrouvent plus souvent en difficulté (Guay et Talbot, 2010).

Le sociologue Pierre Bourdieu a analysé les mécanismes de reproduction des hiérarchies sociales auxquels l'école participe (Jourdain et Naulin, 2011) : le capital culturel des familles fait en sorte que les enfants n'arrivent pas tous à l'école également préparés à profiter des *chances* qui leur sont offertes. Donc, même si les fondements de la plupart des politiques scolaires reposent sur le principe de l'égalité des chances, « on a surtout observé que **le développement des conditions de l'égalité des chances a accentué la compétition** entre les familles, entre les filières et entre les divers segments du système. [...] On a aussi observé que l'égalité des chances a accru le rôle sélectif de l'école elle-même : plus on s'efforce de neutraliser le rôle de la naissance et des origines sociales, plus c'est l'école elle-même qui sélectionne et fait la différence, plus l'école devient compétitive, plus les familles et les élèves usent de stratégies utilitaristes » (nous soulignons) (Dubet, 2009, p. 14).

D'autre part, tout se passe comme si les efforts pour égaliser les chances et la façon dont on mesure les résultats de ces efforts ne prenaient pas suffisamment en considération le fait que les individus n'ont pas le même rythme de développement ni les mêmes forces ou intérêts. « L'école est désormais l'endroit où chacun, dès son plus jeune âge, est sans cesse évalué et invité à se comparer aux autres. L'école est aussi un lieu où les buts proposés sont bien souvent les mêmes pour tous, sans réelle possibilité d'adaptation aux aptitudes initiales de chacun. » (Maurin, 2007, p. 265.)

Ce faisant, on met le fardeau de l'échec sur les épaules de celui ou de celle qui n'a pas su profiter des chances qui lui ont été données, ce qui ajoute encore à l'injustice. L'échec tiendrait des carences de l'individu qui le subit et le système n'est pas remis en cause (Kahn, 2011).

Il y aurait donc un débat à faire « sur la pertinence d'un cursus qui institue, d'une manière obligatoire pour tous les élèves, les étapes d'accès à un savoir ou à une compétence. L'incertitude subsiste sur la question de savoir si cette planification scolaire des apprentissages ne met pas en difficulté certains élèves, c'est-à-dire ne crée pas de l'échec. Mais ce qui est en revanche absolument certain, c'est que la fixation d'un temps uniforme pour chaque étape de l'apprentissage engendre des différences entre élèves et conduit à étiqueter comme "en difficulté" ceux qui ne progressent pas au même rythme que les autres. C'est en ce sens qu'on peut dire que la forme scolaire de transmission, telle qu'elle apparaît dans notre histoire il y a cinq siècles, avec son organisation en phases successives à parcourir par tous dans un temps uniforme, crée les conditions pour qu'on puisse décider que certains individus sont en échec. C'est par rapport à une norme temporelle qu'on peut parler, à l'école, de réussite ou d'échec » (Kahn, 2011, p. 60).

À propos de la forme scolaire

« D'un point de vue historiographique, la forme scolaire [l'école à proprement parler] apparaît dans tout l'Occident moderne, du 16e au 18e siècle, en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec. À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire de transmission de savoirs et de savoir-faire privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'écolier par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée une relation sociale nouvelle. » (Vincent, 2008, p. 49.) « À cette école, au 18e siècle déjà mais aussi de nos jours, on a opposé l'école où les élèves parlent et doivent parler, "ont la parole", discutent pour trouver des raisons et des justifications, font usage de leur raison et pensent par eux-mêmes. » (Vincent, 2008, p. 60.)

« Ce qui est sûr, c'est que, de nos jours, la forme scolaire est un modèle culturel constitué, connu dans tous les États du monde, quel que soit le degré de développement effectif de la scolarisation sur leur territoire et que les organisations internationales ont contribué à faire connaître et à présenter comme condition de développement. À ce degré d'universalité, tant par le nombre de sociétés touchées que par le nombre de gens ayant intériorisé ce modèle dans chacune d'elles, on peut parler d'une institution, voire aujourd'hui d'une institution planétaire. La forme scolaire n'est pas seulement le dénominateur commun "objectif" des écoles existantes. Elle est au principe de leur création, le modèle générique s'incarnant dans des terrains variés. C'est aujourd'hui une référence obligée, même et surtout dans les pays dans lesquels la scolarisation est jugée insuffisante. » (Maulini et Perrenoud, 2005, p. 150.) Quelques traits distinctifs de la forme scolaire : un curriculum planifié, des savoirs découpés dans une certaine durée et codés de façon à en assurer l'assimilation et la transmission, une valorisation de l'effort, la référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de mesurer une progression des apprentissages (Maulini et Perrenoud, 2005).

Liée à l'édification de la société industrielle, la forme scolaire s'est aussi enracinée dans les rapports entre les groupes sociaux hiérarchisés. En effet, tout en étant de même nature, elle s'est déclinée différemment en fonction des groupes sociaux. C'est ainsi que l'essor de la forme scolaire dans les collèges de la Renaissance est partie prenante de l'avènement de la bourgeoisie, le curriculum des jésuites fournissant à celle-ci ses éléments culturels particuliers (Petitat, 1999), alors que l'école du peuple transmettait un curriculum différent. On pourrait dire la même chose des premières écoles professionnelles. En somme, une même forme scolaire se répand à partir de la Renaissance, mais le curriculum se différencie en fonction des groupes sociaux et de leurs rapports hiérarchiques. La forme scolaire est donc dès son origine associée à la reproduction des rapports sociaux et à la gestion de la transmission des privilèges.

Lorsqu'elle sera au 20e siècle, au cœur d'un système scolaire de masse, elle sera amenée à participer au tri social, qui ne sera plus seulement une simple affaire d'accès à l'école, mais sera le fruit d'un parcours scolaire plus ou moins différencié et sanctionné par l'institution scolaire. « Les sociétés modernes se sont appuyées sur les systèmes éducatifs pour gérer la production et la division du travail, avec des classifications scolaires reconnues comme pertinentes pour trier les individus et différencier les classes sociales (ce que l'on a parfois nommé "méritocratie"). [...] [C]'est le schème social et cognitif dominant, la correspondance entre place scolaire et place dans la division du travail, qui a institutionnalisé la structure scolaire. [C'est ainsi que d'importantes tentatives de] réformer l'école au XXe siècle se sont brisées contre la falaise de la "grammaire" de l'école, c'est-à-dire cette culture générique de l'école, ensemble de croyances, de formes d'organisation (degrés scolaires, classement des élèves par âge, groupe-classe, découpage curriculaire...) et de pratiques (transmission des savoirs du maître à l'élève...) qui ont institutionnalisé l'école. » (Rey, 2016, p. 18.)

« Dans une société profondément différente de celle où s'est épanouie la forme scolaire, il est plus que temps de prendre conscience que si nous voulons collectivement une société qui favorise [...] l'épanouissement des valeurs de démocratie, d'égalité, de solidarité, de coopération, de créativité, d'émancipation ou de justice, il faut oser remettre en question cette forme scolaire vieillie et définir les contours d'une tout autre institution éducative commune. » (Delvaux, 2015, p. 75.)

Bref, la forme scolaire est un modèle profondément ancré dans la tradition, ce qui est peu propice au changement. Elle correspond à un aménagement du temps et de l'espace, à une façon d'envisager la transmission des connaissances et à une manière d'évaluer les élèves qui ne sont pas neutres sur le plan social et qui ont relativement peu changé depuis que cette forme est apparue, il y a cinq siècles…

2.2 POUR ENVISAGER LA JUSTICE SOUS D'AUTRES ANGLES

« La folie est de toujours se comporter de la même manière et de s'attendre à un résultat différent. »

– Albert Einstein

Cette section a pour but d'éclairer les tensions entre le bien commun et l'intérêt individuel par la présentation succincte de quelques théories ou conceptions de la justice. Ces dernières devraient contribuer à mettre en relief les malentendus qui découlent de la coexistence de différentes façons de penser l'égalité des chances; elles devraient permettre aussi de poser autrement les problèmes d'équité auxquels le système scolaire québécois se heurte.

2.2.1 LE SENS DE LA JUSTICE

John Rawls a actualisé le principe politique de contrat social[5] dans la *Théorie de la justice* (1987). Son modèle est fondé sur l'idée d'une coopération en vue d'un avantage mutuel : chacun reconnaît qu'il est dans son intérêt individuel d'agir dans le sens du bien commun. Rawls suppose une situation originelle, le voile d'ignorance, dans laquelle les individus (égaux, rationnels et raisonnables), tout en ignorant la place qu'ils occuperont dans la société (sexe, race, statut social, etc.), s'entendraient sur des principes de justice. Logiquement et par prudence, puisque chacun peut se retrouver au bas de l'échelle, il en résulterait un système qui, par consensus, distribue les « biens sociaux premiers » en **assurant un minimum acceptable aux plus désavantagés**.

Selon Rawls, les inégalités économiques et sociales ne sont acceptables qu'à deux conditions : elles doivent d'abord être au plus grand bénéfice des plus désavantagés (on parle d'équité ou d'inégalités acceptables) ; elles doivent ensuite être attachées à des positions ouvertes à tous (Rawls, 1987). Ce qui nous conduit à associer deux conditions importantes au principe de l'égalité des chances pour nous assurer qu'il est juste : si inégalités il y a, elles seront au bénéfice des plus vulnérables[6] et elles n'aggraveront pas la situation entre les plus faibles et les plus forts. Ainsi définie, l'égalité des chances ne récompense pas tant le mérite ou l'effort, en partie déterminés socialement, qu'elle fait en sorte de ne pas laisser les inégalités sociales entraver le désir d'apprendre chez les élèves de milieux défavorisés (Meuret, 2004, p. 7).

Selon cette théorie, étant donné que la liberté est première et que l'éducation est un instrument de liberté, il est clair qu'une société juste doit s'attaquer aux inégalités éducatives et aux inégalités devant l'éducation ; et ce, parce que l'école paraît être le meilleur instrument dont dispose une société pour que l'égalité des chances soit réelle et pas

5. « Afin de se protéger et de protéger leurs biens, les personnes s'accordent sur une relation contractuelle par laquelle les individus s'engagent à accepter diverses fonctions et obligations en échange des avantages offerts par la coopération sociale. » http://la-philosophie.com/contrat-social-rousseau-resume.

6. « Les inégalités d'éducation peuvent profiter aux défavorisés de deux façons : si les enfants de milieux défavorisés peuvent monter dans l'échelle sociale grâce à une bonne scolarité ; si les plus éduqués mettent ce qu'ils ont acquis à l'école au service des moins éduqués. » (Meuret, 2003, p. 3.) Cette contribution peut prendre la forme de comportements solidaires ou, de façon plus terre à terre, être assurée par la fiscalité.

seulement formelle. Cependant, « pour Rawls, il est illusoire, sauf à supprimer la famille, d'espérer obtenir une égalité des chances parfaite, avec cette conséquence que les inégalités entre groupes sociaux qui demeurent même si l'on s'efforce de réaliser le plus possible le principe de juste égalité des chances ont le même statut que les inégalités de "talents naturels" : elles sont justifiées **seulement si elles sont mises au service des défavorisés** » (nous soulignons) (Meuret, 2003, p. 6).

2.2.2 LES SPHÈRES DE JUSTICE

Distribuer les biens de façon équitable ne relève cependant pas que d'une logique mathématique. Par exemple, selon Walzer, pour les distribuer équitablement, la justice veut que l'on tienne compte de la nature des biens à partager. Walzer regroupe donc les biens dont la nature suppose qu'on les partage à l'aide de la même règle de distribution : chaque regroupement correspond à une *sphère de justice*. Ainsi, selon la nature ou la signification sociale du bien à distribuer, les règles du mérite, du besoin, du hasard ou encore de la capacité de payer seront des critères adéquats pour en assurer une distribution juste. À chaque sphère ses biens et sa règle. On attribuera le droit de vote selon la règle de l'égalité, les médicaments à l'aide de la règle du besoin, les impôts selon la capacité de payer, les emplois selon la règle du mérite, etc. Il en résulte que si on distribue en même temps ou à partir de la même règle des biens appartenant à deux sphères de justice différentes, il y a « transgression des sphères de justice » : on s'oblige à ne recourir qu'à une seule règle alors qu'il en faudrait deux différentes pour que la justice soit respectée. L'un des biens à distribuer l'est nécessairement d'une façon injuste.

Jugée indispensable à l'exercice de tous les autres droits de l'être humain, l'éducation est de nos jours considérée comme un droit fondamental. En toute justice, l'éducation ne doit donc pas être réservée à ceux qui ont les moyens de se l'offrir, ce qui relèverait de la capacité de payer, ou à une élite triée sur le volet qui la mériterait.

Pourtant, les choses se compliquent du fait que l'on confie à l'éducation une mission complexe — instruire, qualifier, socialiser —, et ce, dans un contexte de concurrence. Il en découle que les attentes de la société à son égard obligent le système scolaire à distribuer en même temps des biens qui relèvent de sphères de justice différentes. Lorsqu'il distribue des ressources d'aide au développement du plein potentiel, le système se situe dans la sphère de justice qui appelle la règle du besoin : adapter l'aide éducative aux besoins différenciés de chacun. Cependant, lorsque, à travers sa fonction de tri social, le système scolaire distribue des chances d'accès aux bonnes positions rattachées aux notes et aux diplômes, il se situe dans la sphère de justice qui appelle la règle de l'égalité ou du traitement uniforme : donner la même chance de gagner le concours à tous, quelles que soient les différences.

Il y a donc une contradiction fondamentale entre le vœu selon lequel chaque enfant devrait développer son plein potentiel, ce qui est juste du point de vue du besoin, et le rôle de tri social que la société attend de l'institution scolaire : sélectionner les meilleurs dans les filières contingentées. C'est ce rôle de tri social qui provoque actuellement un contexte de comparaison et de concurrence entre les enfants dès le début de la scolarité.

Développer le potentiel de chacun, différencier la pédagogie pour permettre ce développement et viser la réussite éducative s'inscrivent en effet dans la logique de la réponse au besoin : pendant la scolarité obligatoire, un système juste devrait donc s'assurer que chacun des élèves reçoit ce dont il a besoin (temps, contexte, soutien, enrichissement, etc.) pour développer son potentiel, quel que soit ce potentiel.

Cet idéal est cependant contrarié par le rôle historique que joue l'école dans le tri social. Cette fonction de l'école induit dès le primaire une forme de concurrence entre les élèves, en vue de la recherche des « meilleurs » candidats pour occuper certaines fonctions sociales valorisées. Nous basculons alors dans la sphère de justice qui appelle la règle du mérite, où l'arbitrage de la concurrence suppose que tous les candidats reçoivent le même traitement afin de sélectionner les meilleurs ou les plus méritants. Quand on mélange les deux

sphères, répondre aux besoins différenciés de certains individus, condition essentielle d'un accès égalitaire à l'apprentissage, est perçu par ceux qui se situent dans l'autre plan comme l'attribution d'avantages au détriment des autres.

L'évaluation des apprentissages, telle qu'elle est couramment pratiquée, est particulièrement emblématique de ces deux fonctions contradictoires qu'on demande à l'école d'assumer (Lemay, 2000; Lenoir, 2013). Dans l'optique du développement du potentiel individuel, l'évaluation devrait être formative, mesurer le progrès de chacun et lui permettre d'adopter des stratégies efficaces en fonction d'objectifs personnels à atteindre. Selon cette logique, l'erreur est à lire comme un indice du chemin qui reste à parcourir et elle fait partie du processus normal d'apprentissage. L'évaluation est alors de l'ordre du diagnostic professionnel, c'est-à-dire centrée sur l'intervention adaptée au problème diagnostiqué. Enfin, dans la logique de la réponse au besoin, le fait de recourir à un soutien technique pour atteindre un objectif ou réaliser une tâche n'apparaît pas comme un privilège. Tout comme on ne songerait pas à demander à un myope d'enlever ses lunettes pour passer un examen de conduite, on donne à chaque personne ce qui lui est nécessaire pour pallier ses handicaps de départ et atteindre ses objectifs personnels de développement.

Simultanément, en raison de sa fonction de tri social, notre système procède très tôt dans la scolarité à une évaluation de type sommatif ou certificatif, qui compare les élèves entre eux dans un contexte standardisé et concurrentiel, où il est stratégique d'éviter de prendre des risques, puisque l'erreur fait perdre des points. De ce côté, l'évaluation est de l'ordre de la compétition avec à la clé de bons résultats dont le nombre est limité au départ en vertu de la courbe de Gauss, un peu comme dans les compétions sportives : peu importe la qualité objective des candidats, il n'y aura qu'une seule médaille d'or. « Il y a transgression [des sphères de justice] dans la mesure où le processus éducatif vise la réussite scolaire de l'ensemble des élèves, mais où les mesures évaluatives discriminent, sélectionnent et excluent : "les élèves sont placés au cœur d'une contradiction fondamentale : ils sont tous considérés comme fondamentalement égaux tout en étant engagés dans une série d'épreuves dont la finalité est de les rendre inégaux". » (Dubet, cité dans Lenoir, 2013, p. 6.)

Le contexte de concurrence aux fins de tri social consacre le fait qu'il y aura toujours des perdants, identifiés comme « les derniers ». Cet étiquetage négatif nuit au développement de la confiance en sa capacité d'apprendre chez ceux qui ont plus de difficultés ou ceux dont le rythme est simplement différent. Ce contexte de rivalité avec bons résultats limités distribue mal, et de façon injuste, l'accès au sentiment de réussite, si important dans l'apprentissage. Le cumul des missions de l'évaluation scolaire de type « diagnostic professionnel » et de type « arbitrage sportif » condamne à courir deux lièvres à la fois. Il crée une conjoncture favorable à la prolifération des troubles anxieux, même chez les enfants qui n'éprouvent aucune difficulté d'apprentissage[7]. Les situations d'évaluation en contexte scolaire peuvent, en effet, générer chez certains élèves une anxiété profonde : dès l'âge de 7 ans, 10 % à 40 % des élèves en seraient affectés à un degré ou à un autre (Gregor, cité dans Bouffard, Marquis-Trudeau et Vezeau, 2015).

Il est important de voir que ce conflit non reconnu entre la logique de la réponse au besoin et celle du tri social place le personnel enseignant en porte-à-faux ; et ce, parce que les deux logiques appellent systématiquement des règles d'action contradictoires. Ainsi, individualiser pour répondre à un besoin perturbe la logique du mérite et peut donner l'impression d'accorder des privilèges : on ne fait alors que déplacer le sentiment d'injustice. Cette situation peut contribuer à expliquer pourquoi bon nombre d'enseignants ont de la difficulté à naviguer avec des classes de plus en plus hétérogènes et considèrent parfois les adaptations prévues pour des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) comme des « privilèges » qu'on accorde à ces derniers.

7. Les résultats d'une enquête menée auprès de l'ensemble des élèves des écoles secondaires membres de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) indiquent que seulement 35 % des élèves se disent confiants quand ils sont placés dans une situation d'examen et que 22 % d'entre eux disent ne pas ressentir de pression ou de stress (FEEP, 2010).

Dans le cas de l'enseignement postsecondaire, les coûts importants associés à certains types de formation et le nombre de places limité pour y accéder exigent un processus de sélection. On se doit évidemment aussi de recruter les candidats qui ont les acquis nécessaires pour exercer certains types de fonctions et assumer certaines responsabilités complexes. Dans les programmes contingentés (peut-être parfois exagérément), le classement et la comparaison paraissent donc légitimes, voire nécessaires (encore que cela soit discutable), pour attribuer les places à ceux qui les méritent[8].

Pourtant, le système actuel — fondé dès le début de la scolarisation sur une culture de sélection et de concurrence qui culmine avec la cote de rendement au collégial — fait que certains enfants sont exclus de la course avant même d'avoir eu le temps de développer leur confiance en leur capacité d'apprendre. De plus, la pression qui découle des méthodes de sélection actuelles n'est pas sans conséquence. Parmi les étudiants qui réussissent très bien au collégial ou qui accèdent à l'université dans les facultés les plus contingentées, se trouvent également des candidats à l'épuisement, victimes eux aussi des conséquences de la concurrence (Allard, 2016; Duchaine, 2012). Ils réussissent, certes, mais à quel prix ?

Par ailleurs, l'existence d'un réseau d'écoles privées et la diversification de l'offre de programmes et de projets particuliers dans les écoles publiques ont conduit à une logique de quasi-marché en éducation. Ainsi, les parents les mieux informés et ceux qui en ont les moyens financiers « magasinent » ce qu'ils considèrent comme le meilleur établissement pour leur enfant, ce qui fait intervenir le principe du ***libre-échange*** ou de la capacité de payer en éducation. Si on va au bout de cette logique, on peut considérer que les établissements scolaires répondent à une demande dans un marché concurrentiel pour satisfaire des clients et s'y faire une niche.

Il y a donc transgression des sphères de justice au sens de Walzer, puisque le mérite (qui sert au tri social) et le libre-échange (qui découle de la concurrence entre les écoles) interviennent dans un domaine (le développement du potentiel de chacun durant la scolarité obligatoire) où la réponse au besoin devrait prévaloir comme critère de justice.

La logique du tri social associée aux notes et aux diplômes complique donc énormément la question de la justice scolaire. Sans compter que l'action d'évaluer suppose une dimension subjective — voire arbitraire — (Hadji, 2015; Jeffrey, 2013; Lemay, 2000) et que les critères utilisés pour attribuer les notes sont parfois étrangers aux connaissances et au savoir-faire à acquérir et qu'ils servent plutôt à récompenser des attitudes, des comportements ou des habitudes valorisés par l'école (OCDE, 2013b).

D'ailleurs, la note, qu'elle soit un chiffre, une couleur ou une lettre, n'est pas en soi une mesure et elle ne fournit que peu d'information : quelle que soit la forme qu'on lui donne, pour qu'une note contribue au processus d'apprentissage, il est nécessaire d'expliquer sur quoi elle se fonde, ce qu'elle apprécie exactement. La note sert surtout à classer : elle est un point de repère commode qui permet des comparaisons faciles et qui peuvent devenir stigmatisantes, mais elle ne dit rien des acquis concrets ou des difficultés particulières d'un élève (Hadji, 2015). Cependant, la société en général, et les parents en particulier, semblent très attachés à l'attribution de notes chiffrées et aux moyennes de classe. En témoignent la résistance à l'évaluation qualitative et le retour du bulletin chiffré, en dépit d'avis du Conseil sur des questions liées à l'évaluation (CSE, 2008, 2010b). « Pour le Conseil, ce sont là des questions qui appellent une importante réflexion, voire un débat de société, sur le rôle et la place de l'évaluation des apprentissages tout au long de l'enseignement obligatoire ainsi que sur les attentes des parents et de la société en général. » (CSE, 2014, p. 66.)

La théorie des sphères de justice permet de mieux comprendre pourquoi l'évaluation des apprentissages cristallise plusieurs difficultés, ce qui en fait un sujet controversé. Elle touche à des sphères de justice qui appellent des règles contradictoires : différencier quand il s'agit de soutenir les apprentissages et standardiser au moment de certifier. Le fait que

8. À titre d'exemple, aux Pays-Bas, l'attribution des places en médecine se fait par tirage au sort entre tous les candidats qui ont les acquis nécessaires. http://www.kpmg.com/fr/fr/issuesandinsights/decryptages/pages/pays-bas-loterie-futurs-medecins.aspx

l'évaluation passe souvent par la comparaison entre les élèves augmente la difficulté de bien séparer les deux rôles qu'on lui fait jouer. Les parents veulent notamment savoir où leur enfant se situe par rapport à la moyenne. Ce n'est pas la comparaison en elle-même qui pose problème; l'émulation et une saine concurrence peuvent être, au contraire, stimulantes. La comparaison devient un problème quand elle est stigmatisante, c'est-à-dire quand elle s'apparente à un jugement définitif qui disqualifie de façon durable certains enfants et qu'elle mène précocement au tri social. Le débat de société que le Conseil appelait en 2014 pour une évaluation au service — ou au sein — de l'apprentissage reste donc à faire.

« En somme, afin de maximiser la motivation intrinsèque, l'estime de soi et les compétences reliées au savoir, l'évaluation au sein de l'apprentissage devrait bien sûr évaluer l'apprentissage de l'élève afin de voir ce qui est compris et appris, mais devrait particulièrement fournir des rétroactions aux élèves pour qu'ils puissent prendre connaissance de leurs méthodes d'apprentissage. Cela permettrait aux enseignants de créer des situations d'apprentissage et non seulement d'enseigner la matière nécessaire à la réussite des examens. Ainsi, l'apprentissage chez les élèves serait alors davantage conceptualisé comme un processus par lequel les élèves construisent activement leurs connaissances et leurs compétences. » (Leclerc, 2015, p. 4.)

2.2.3 LA RECONNAISSANCE COMME CRITÈRE DE JUSTICE

« Chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine d'aller contre. Le délicat, c'est de bien connaître nos musiciens et de trouver l'harmonie. Une bonne classe, ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille la même symphonie. Et si vous héritez du petit triangle [...] ou de la guimbarde [...], le tout est [...] qu'ils deviennent un excellent triangle, une irréprochable guimbarde, et qu'ils soient fiers de la qualité que leur contribution confère à l'ensemble. Comme le goût de l'harmonie les fait tous progresser, le petit triangle finira lui aussi par connaître la musique, peut-être pas aussi brillamment que le premier violon, mais il connaîtra la même musique. [...] Le problème, c'est qu'on veut leur faire croire à un monde où seuls comptent les premiers violons. »

– Daniel Pennac, *Chagrin d'école*

Depuis la fin du 20e siècle, sans que disparaisse la nécessité de réclamer une distribution plus équitable des ressources, les luttes sociales ont également fait une place de plus en plus grande à des revendications de reconnaissance (égalité de dignité) qui ne se réduisent pas à la seule affirmation de la différence (Fraser, 2004). Cela n'a pas été sans effet sur les façons de penser la justice : « l'injustice s'exprime davantage dans le registre de la souffrance et du mépris que dans celui des inégalités » (Monjo, 2012, p. 230).

Ce qui est en jeu, c'est la capacité des individus de prendre part aux interactions sociales. Autrement dit, l'étalon de la justice serait la parité des individus dans la participation à toutes les sphères de la vie. Au même titre que le dénuement économique auquel la justice distributive s'intéresse, une norme qui déprécie systématiquement certaines catégories de personnes et leurs caractéristiques est un obstacle à la parité de la participation à l'interaction sociale.

L'école étant un lieu par excellence pour transmettre les valeurs qui fondent une société démocratique, la recherche d'une plus grande justice scolaire ne peut faire abstraction de cette dimension de la justice. « Les élèves qui se familiarisent avec leurs droits en classe et dans le reste de l'école exercent leur rôle comme jeunes citoyennes et citoyens. Ces enfants apprennent à réagir aux abus contre leurs compagnes ou leurs compagnons en classe.

Elles et ils apprennent à reconnaître les situations inacceptables, à donner leurs idées pour que les choses changent et à participer graduellement aux décisions qui les concernent. » (Troisième avenue et Parents en action pour l'éducation, 2012, p. 7.) L'apprentissage de ces valeurs — dont le respect de l'autre, la coopération et la solidarité — passe plus particulièrement par le volet « socialiser » de la mission de l'école (MEES, 2016).

Force est de reconnaître que certaines catégories d'enfants sont susceptibles de se sentir systématiquement dépréciés du moment qu'ils arrivent à l'école, c'est-à-dire non reconnus pour ce qu'ils sont parce qu'ils ne sont pas familiers avec ce qui est implicitement attendu ou parce que leur point de vue n'est jamais pris en considération. Certains risquent également de vivre un conflit de loyauté causé par la disparité entre la culture scolaire et ce qui est valorisé dans leur famille (Sballil, 2015).

Au chapitre de la reconnaissance, la plus grande difficulté paraît être le fait que la conception du cheminement scolaire et de la réussite partagée par l'ensemble de la société est hégémonique, tant en ce qui concerne le développement et la valorisation des habiletés, les connaissances à acquérir, que les comportements acceptables. Il semble inévitable que l'école ait un caractère normatif, mais cela ne devrait pas conduire à un seul modèle de réussite, qui survalorise certaines aptitudes et, par défaut, ne reconnaît pas de réelle valeur aux autres forces que peuvent avoir les personnes et sur lesquelles il serait possible de tabler. Si les enfants entrent à l'école avec des caractéristiques différentes, le parcours scolaire aurait tendance à transformer certaines de ces différences en inégalités. En effet, il crée des hiérarchies : les habiletés logico-mathématiques et verbales y occupent une place prépondérante. Ainsi, la façon dont l'école fonctionne répond davantage aux besoins de certains types d'apprenants.

Cependant, **tous les enfants ont le goût d'apprendre** (Chouinard, 2002). Mais, soit par tempérament soit parce que leur famille les y a familiarisés, il est évident que certains élèves arrivent à l'école disposés à apprendre sans difficulté ce qui est prévu au programme et mieux préparés que d'autres à se comporter conformément à ce qui est attendu par le personnel enseignant. Ces dispositions ou ces savoir-faire, pour ne pas dire ces préalables — bref ce qu'il faudrait savoir avant d'entrer à l'école — sont de l'ordre d'un curriculum caché ou latent, c'est-à-dire implicite ou qui relève de l'intuition. Ces attentes implicites augmentent le risque de considérer comme des retards des rythmes d'apprentissage différents[9], d'interpréter comme des erreurs des réponses qui peuvent reposer sur un malentendu (une mauvaise interprétation de la question), ou même d'associer la manifestation du besoin de bouger à des troubles de comportement.

Ainsi, il faut se garder d'interpréter toutes les difficultés comme des retards à rattraper ou des manques à combler, car « les inégalités d'apprentissage ne se pensent pas seulement en termes de déficits culturels des enfants des classes populaires vis-à-vis de la forme scolaire [...]. Leurs difficultés ne viennent donc pas de l'existence d'un écart qu'il suffirait de combler avec un peu de bonne volonté ou à l'aide de technologies éducatives efficaces, mais de la mise en présence, au sein de l'école, de normes proprement scolaires d'apprentissage avec lesquelles les différents mondes sociaux dont les enfants sont originaires n'entretiennent pas les mêmes rapports de familiarité » (Bautier et Rayou, 2013, p. 6). Ce décalage peut être décuplé si les enfants sont confrontés à des objets culturels auxquels ils ne s'identifient pas (pensons notamment aux autochtones) ou si la langue d'enseignement est différente de leur langue maternelle (situation de plus en plus fréquente). C'est donc certaines attentes qu'il faut expliciter, voire remettre en question.

« Ce qui motive la plupart des enseignants et leurs pratiques est une visée d'aide aux élèves », pourtant « alors que les enseignants croient construire des apprentissages et attendent des élèves l'acquisition de savoirs, ceux-ci ne sont pas effectués. En effet, non

9. Le Rapport préliminaire d'évaluation intitulé *Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé* (MELS, 2015b) contient un exemple du décalage entre les attentes d'enseignantes et le développement des enfants, décalage interprété comme un retard à rattraper. Même s'il est dicté par la sollicitude, ce jugement sur le niveau des enfants, d'emblée perçus comme éprouvant de grandes difficultés, paraît peu compatible avec le but du programme (MELS, 2013b), qui est de permettre aux enfants de développer un rapport positif avec l'école en lui faisant vivre des succès.

seulement les situations de travail proposées ne sont pas appréhendées par les élèves sur le registre même de l'apprentissage, mais plus largement, des habitudes langagières et cognitives, des connaissances, la compréhension ou la (re)connaissance des attentes scolaires et des enjeux des situations proposées sont supposées être partagées par tous les élèves, évidentes pour chacun et cette évidence de l'école participe au contraire de l'instauration des inégalités sociales à l'école, puisqu'elle empêche les enseignants de mettre en œuvre les pratiques qui permettraient justement les apprentissages et la socialisation cognitive dont ils dépendent » (Bautier, 2006, p. 8).

Au-delà de la nécessité d'étayer les attentes pour les expliciter, reconnaître tous les élèves signifie aussi leur proposer des situations d'apprentissage ouvertes, c'est-à-dire « des situations où l'on utilise les questions des élèves, leurs préoccupations, leurs champs d'intérêt et leur savoir personnel comme levier à l'apprentissage, tout en sollicitant leur capacité à exercer des choix » (Archambault et Richer, 2007).

Rappelons aussi que les pratiques d'évaluation des apprentissages qui comparent les élèves les uns aux autres mettent particulièrement en lumière le fait que les enfants ne possèdent pas tous les clés qui leur permettraient de décoder les attentes implicites de l'école ; cette situation est susceptible de faire vivre très tôt à certains d'entre eux l'expérience de l'humiliation et du mépris, aux conséquences néfastes sur la formation de l'identité de l'individu. C'est un exemple parmi d'autres de non-reconnaissance ou de déni de reconnaissance.

Si ces considérations confirment l'importance de travailler en amont du système, notamment par des services à la petite enfance de qualité auprès des familles les plus éloignées de la culture scolaire, elles nous invitent aussi à remettre en question le caractère hégémonique de la forme scolaire traditionnelle de transmission des savoirs, qui privilégie l'écrit dans un espace-temps peu flexible.

2.2.4 L'APPROCHE PAR LES CAPACITÉS

> *« La liberté n'est pas l'absence d'engagement, mais la capacité de choisir. »*
>
> – Paulo Coelho

Selon l'approche développée par Sen[10], pour évaluer si une situation est juste, il faut tenir compte de la diversité des individus et de leurs capacités différentes à utiliser des ressources (un bien, un droit) pour réaliser un projet ou faire un choix (projet de formation ou projet professionnel). « Ignorer les distinctions entre les individus peut en réalité se révéler très inégalitaire en dissimulant qu'une considération égale pour tous implique peut-être un traitement très inégal en faveur des désavantagés. » (Sen, 2000, p. 17.) En effet, devant le même ensemble de ressources, deux individus n'auront pas les mêmes possibilités ou n'arriveront pas aux mêmes réalisations. À elle seule, la disponibilité de cet ensemble de ressources ne peut donc garantir aux individus la liberté de choisir la vie qu'ils souhaitent mener, en raison de leurs possibilités différentes de les convertir et de les utiliser, c'est-à-dire en raison des inégalités des situations individuelles et sociales.

Il existe donc une limite à une approche de l'égalité centrée sur la distribution des ressources pour que les individus accèdent à une réelle liberté de choisir un cours de vie : « [...] suivre une formation professionnelle par choix ou en raison d'un manque d'opportunités n'aboutit pas à un résultat identique en termes de "liberté réelle" » (Bonvin et Favarque, 2008, p. 51). Sen propose de dépasser cette limite en évaluant ce que les individus peuvent réellement choisir à partir des ressources et des possibilités qui leurs sont offertes dans un contexte

10. Amartya Sen est professeur à Cambridge et à Harvard, auteur de *L'idée de justice* (2010 pour la traduction française). Ses écrits sont aujourd'hui « reconnus pour leur apport majeur à l'analyse des inégalités et aux théories philosophiques qui fondent la justice » (Monnet, 2007, p. 103). Son influence en économie du développement s'est traduite par la création de l'indice de développement humain (IDH) par le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD). Cet indice combine des indicateurs liés à la santé, à l'éducation et aux ressources monétaires ; il permet d'effectuer des comparaisons internationales en matière de développement. http://www.economie.gouv.fr/facileco/amartya-sen.

de vie, et en fonction de la façon dont les principes mis en œuvre par les politiques tiennent compte des besoins et des trajectoires différenciés des individus (Orianne et Remy, 2010).

Dans cette perspective, pour mener une action publique juste, il ne suffit pas de donner aux individus des droits et l'accès à des ressources, encore faut-il vérifier si ces droits et ces ressources ouvrent aux personnes en question de réelles possibilités et leur permettent de faire des choix positifs, qui ont du sens pour eux, et non de se résigner à un parcours tracé à l'avance. Ces valeurs sont particulièrement utiles pour évaluer dans toutes leurs dimensions l'accès à la formation professionnelle ou à l'éducation des adultes en recherche d'emploi, voire la légitimité de poursuivre des études postsecondaires qui offrent *a priori* peu de débouchés. « En prenant le contre-pied du discours économique dominant, cette approche permet d'envisager la formation comme une "liberté" visant avant tout l'épanouissement des individus et leur développement professionnel, et non plus exclusivement l'adaptation de leurs compétences aux besoins des entreprises. » (Brotcorne, 2015, p. 12.)

« Pour pouvoir passer d'une liberté formelle à une liberté réelle, les politiques publiques doivent s'assurer que les ressources qu'elles mettent en place pour favoriser une certaine égalité des chances sont convertibles en possibilités réelles pour les individus. » (Olympio, 2012, p. 105.) Tout au long de la scolarité obligatoire, il est donc essentiel de miser sur les intérêts des élèves et d'agir sur les obstacles qui empêchent ceux qui sont jugés en difficulté ou à risque de profiter des ressources que le système met à leur disposition. Ces facteurs de conversion négatifs peuvent être individuels (par exemple les aptitudes ou les intérêts), sociaux (par exemple le statut d'immigration) ou environnementaux (par exemple le milieu de vie) (Favarque, 2008 ; Olympio, 2012).

Une telle réflexion est d'autant plus nécessaire que, conformément aux principes de justice distributive et d'équité, des politiques luttent contre les écarts de réussite en accordant davantage de ressources aux milieux qui accueillent les élèves des milieux défavorisés. Ces politiques sont nécessaires et doivent être maintenues ; mais elles ne peuvent à elles seules agir sur tous les facteurs qui affectent la réussite des élèves.

Pensons par exemple à la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA). « En 2010-2011, ce sont 778 écoles (554 écoles primaires et 224 écoles secondaires) et un peu plus de 200 000 élèves qui [ont bénéficié] du soutien et de l'accompagnement offert par la SIAA pour un budget d'un peu plus de 43 millions de dollars » (MELS, 2011). Une évaluation du programme faite par des chercheurs montre que la SIAA a contribué à améliorer le climat scolaire dans plusieurs écoles (surtout en matière de socialisation), mais que les effets positifs ne s'étaient pas étendus aux apprentissages, notamment parce que **les interventions étaient généralement demeurées périphériques à la classe et que les pratiques éducatives n'avaient pas réellement changé** (Janosz, 2010)[11]. Cela est d'autant plus préoccupant que ce sont justement les pratiques éducatives qui peuvent avoir des effets sur le développement des capacités[12].

Aux fins d'une réflexion sur des pratiques éducatives « capacitantes », la notion de « malentendus scolaires » pourrait probablement être utile : « [...] l'introduction, sans étayages particuliers, de modèles d'éducation centrés sur l'élève, voire sur l'enfant, est très pénalisante pour ceux qui manquent des informations et des pré-requis nécessaires à la prise en charge de soi, de ses études et de ses apprentissages » (Bautier et Rayou, 2013, p. 182). Ce souci d'expliciter les attentes pour éviter les malentendus rejoint d'ailleurs les préoccupations formulées au chapitre de la reconnaissance.

11. Cependant, ces réserves ne justifient pas l'abandon du programme. Dans l'état actuel des choses, il est en effet nécessaire de continuer à intervenir de façon ciblée dans les milieux les plus défavorisés.

12. Par exemple, dans un avis sur l'enseignement collégial (CSE, 2013c), le Conseil tenait compte du fait que l'offre de séjours de mobilité aux étudiants (donc une ressource) ne garantissait pas, en soi, des retombées pédagogiques. Par contre, il précisait que l'accompagnement pédagogique avant, pendant et après le séjour pouvait influencer significativement les apprentissages. C'est la qualité de cet accompagnement (en adéquation avec les besoins des participants) qui a des effets « capacitants », pas simplement l'allocation de la ressource.

Les registres d'apprentissage

L'apprentissage scolaire demande de mobiliser différentes dimensions ou registres (Glasman et autres, 2016). Pour développer chez les élèves des capacités, il est important de s'assurer d'étayer tous les registres qui demandent à l'être, ce qui varie d'un élève à l'autre.

Le registre cognitif est lié aux opérations mentales, il renvoie au travail de la pensée et au raisonnement. Pour certains élèves, l'exercice ou le devoir à faire (par exemple colorier des pays sur une carte) est une fin en soi : il peut y consacrer beaucoup de temps, d'application et d'efforts sans en retirer le bénéfice attendu. Il faut donc s'assurer qu'il comprend à quelles fins sert une tâche.

Le registre culturel renvoie à la nécessité de connaître et de maîtriser un certain contenu culturel : le curriculum. Pour étayer ce registre efficacement, il faut éviter une opposition stérile entre la culture scolaire et la culture d'appartenance.

Le registre identitaire-symbolique renvoie à la façon dont les élèves perçoivent, valorisent ou dévalorisent les savoirs ou les activités scolaires. Certains perçoivent l'école comme sourde à leur subjectivité. En réaction défensive, l'affirmation de soi peut prendre la forme d'une résistance à la pensée des autres : un rejet du monde scolaire. Étayer l'apprentissage dans ce registre consiste à appuyer le développement de l'esprit critique de façon constructive, à montrer que, en cas de désaccord, on peut se servir de la pensée des autres pour affiner la sienne.

Par ailleurs, pour mesurer l'atteinte des objectifs d'égalité de résultats, le système focalise généralement sur l'obtention du diplôme d'études secondaires dans le temps prévu ou les taux de diplomation au postsecondaire. La dimension « choix » de poursuivre ou non des études plus ou moins longues en fonction de ses intérêts ou de ses aptitudes semble évacuée de cette façon d'évaluer l'égalité de résultats. De plus, l'accent paraît mis sur le côté utilitariste des études.

L'approche par les capacités permet de conceptualiser autrement la question de l'égalité de résultats en prenant en considération ce que la personne valorise. Il ne s'agit pas que tous atteignent le même résultat — par exemple aller à l'université —, mais plutôt que le système permette à tous d'atteindre des résultats dont ils soient satisfaits, c'est-à-dire qui aient du sens pour eux. Le système scolaire, ou le curriculum, valorise pourtant un mode de fonctionnement humain au détriment des autres. Il y a effectivement une forte poussée vers l'université et peu de valorisation de la formation professionnelle.

S'en tenir à la justice distributive ne fait bien souvent que déplacer le sentiment d'injustice.

Selon l'approche par les capacités, réussir — être traité avec justice par le système — signifie avoir eu la possibilité de faire un choix éclairé[13] parmi un ensemble de possibilités. Différents parcours ou modes de fonctionnement doivent donc être valorisés ou reconnus et donner un accès véritable au mode de vie choisi. Par exemple, conçues dans une logique de compensation, les politiques (ou la façon de les mettre en œuvre) auraient actuellement tendance à allouer des ressources en présupposant des besoins de l'élève, pour combler ce qui est interprété comme un manque, et ce, sans tenir compte de ce qui le motive ou de ce qu'il valorise. Par ailleurs, ce malentendu pourrait contribuer à expliquer pourquoi certains élèves, malgré des capacités évidentes ou un bon rendement scolaire, résistent au projet éducatif que la société leur propose et finissent par décrocher.

De plus, au lieu de mettre l'accent sur des situations ponctuelles d'injustice occasionnées par les ressources limitées, l'approche par les capacités invite à se concentrer sur celles dont les causes sont structurelles et qui conduisent à l'exclusion. C'est-à-dire les situations

13. Cela suppose que la personne qui fait les choix reçoit les bons renseignements et comprend le système.

qui, parce qu'elles transforment des différences en inégalités, ce qui est un déni de reconnaissance, ne permettent pas à certains individus de développer leur potentiel et de faire de vrais choix. Comme l'orientation des élèves se fait le plus souvent sur la base de leurs résultats scolaires, il devient même parfois paradoxal de parler de choix.

Offrir des choix pour soutenir la motivation était l'intention première des projets particuliers, qui sont devenus de plus en plus populaires au secondaire (notamment à la faveur de la concurrence entre les écoles pour attirer ou garder les meilleurs élèves). Leur popularité a cependant fait en sorte qu'ils sont devenus sélectifs. Le plus injuste dans cette situation est sans doute le fait que cette liberté de choix s'exerce au détriment des moins favorisés, ce qui est contraire non seulement aux principes défendus par l'approche par les capacités, mais aussi à la juste égalité des chances selon Rawls.

2.3 QUE RETENIR DE CES CONCEPTIONS DE LA JUSTICE

« Notre grande erreur est d'essayer d'obtenir de chacun en particulier les vertus qu'il n'a pas, et de négliger de cultiver celles qu'il possède. »

– Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*

Les conceptions de la justice présentées ici à grands traits se complètent et permettent de mieux problématiser les tensions mentionnées en introduction, de nommer plus précisément certains obstacles à l'équité ou d'envisager de nouveaux leviers pour un système plus juste. De plus, elles permettent d'éclairer les questions de la réussite éducative et des finalités de l'éducation.

La théorie de la justice de Rawls veut équilibrer la tension entre l'intérêt individuel et le bien commun. Elle table sur le fait que tous les individus ont avantage à vivre dans un système qui assure un minimum aux plus démunis : chacun a en effet intérêt à sacrifier une partie de son profit individuel immédiat pour le maintien d'un équilibre social durable dont il profitera. La juste égalité des chances, par opposition à l'égalité des chances méritocratique, suppose donc que les inégalités de traitement soient au bénéfice des plus vulnérables. Ainsi, au nom du bien commun, nous acceptons généralement que certaines ressources soient distribuées de façon inégale en vue d'atteindre une plus grande équité. Par exemple, une politique comme la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) prévoit davantage de ressources pour intervenir dans les milieux défavorisés. Pourtant, les résultats espérés ne sont pas toujours au rendez-vous et s'en tenir à la justice distributive ne fait bien souvent que déplacer le sentiment d'injustice. Les autres façons de concevoir la justice qui sont abordées dans ce rapport peuvent aider à comprendre pourquoi.

La théorie des sphères de justice permet de saisir que le système éducatif s'est donné une double mission et que chacun des volets de cette mission demande des actions jusqu'à un certain point contradictoires entre elles : favoriser l'épanouissement de tous les élèves tout en cultivant l'excellence pour permettre le tri social. Parce qu'elles appartiennent à des sphères de justice différentes — répondre au besoin ou récompenser le mérite —, ces deux missions essentielles entrent en conflit si on veut les mener de façon concomitante tout en s'assurant de traiter chacun équitablement. L'évaluation des apprentissages telle qu'on la pratique cristallise ces difficultés. On se sert en effet très tôt de la comparaison entre les élèves pour les classer et nous verrons dans l'état des lieux qui va suivre que le classement qui en découle peut affecter la qualité de l'expérience scolaire qui leur est offerte, voire compromettre leurs possibilités de poursuivre des études.

Ce n'est pas à l'enfant qui entre à l'école de s'adapter à des exigences dont il ignore les subtilités, mais au système scolaire de mettre en place les conditions qui permettent à tous de pousser au maximum le développement de leur potentiel.

La théorie de la reconnaissance soutient que le point de vue de chaque élève est légitime et invite à repenser des pratiques et des attentes qui maintiennent certains groupes ou certaines personnes en situation d'échec. Tenir pour acquis que tous les élèves savent (ou devraient savoir) des choses qui n'ont pas été enseignées condamne par avance quantité d'entre eux à l'échec et leur fait vivre l'expérience du mépris. Il faut bien sûr travailler en amont et en périphérie du système pour mieux préparer tous les enfants à la vie scolaire, mais il est également nécessaire de s'assurer que les attentes scolaires soient suffisamment étayées, voire explicitées. Sans quoi certaines pratiques sont susceptibles de creuser encore davantage les écarts dans les apprentissages. Nous verrons aussi plus loin qu'il paraît nécessaire de reconnaître des formes différentes de réussite et de se donner des indicateurs de réussite éducative.

L'approche par les capacités insiste sur la nécessité de permettre à tous les individus de développer l'autonomie nécessaire pour mener la vie qu'ils ont choisi de mener. Pour ce faire, et comme en témoigne un bilan des politiques de lutte contre les inégalités (Deniger, 2012), il ne suffit pas d'accorder des ressources supplémentaires à ceux qui ont moins. Il faudrait aussi s'assurer de lever les obstacles qui empêchent les personnes visées de transformer en réalisations significatives pour elles les ressources mises à leur disposition. En ce sens, au lieu d'obéir à des logiques administratives dans le traitement des difficultés, cette approche nous invite à partir d'une analyse des besoins et aussi des objectifs des personnes concernées. Conséquemment, elle nous convie elle aussi à reconnaître véritablement (à encourager) des formes différentes de réussite éducative, qui devraient pouvoir se réaliser dans des contextes d'apprentissage variés.

***

Nous avons rappelé d'entrée de jeu que tous conviennent que le droit à l'éducation est une exigence de l'égalité. Pour que cet idéal se concrétise, encore faut-il que le système accueille la diversité des profils et des aptitudes et qu'il en reconnaisse la valeur. Plus précisément, **ce n'est pas à l'enfant qui entre à l'école de s'adapter à des exigences dont il ignore les subtilités, mais au système scolaire de mettre en place les conditions qui permettent à tous de pousser au maximum le développement de leur potentiel**.

3
UN ÉTAT DES LIEUX : QU'EN EST-IL DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES ?

> *« La juste égalité des chances retient la notion non de la compensation, mais de la correction de l'inégalité naturelle des talents en offrant la possibilité à chacun, nonobstant son origine sociale, de disposer des moyens nécessaires pour parvenir à satisfaire ses projets rationnels. »*
>
> (Adair, 1991, p. 85.)

Le Conseil a souligné d'entrée de jeu les limites de l'égalité des chances méritocratique comme principe de justice scolaire. C'est pourquoi cet état des lieux sera abordé en ayant à l'esprit les questions suivantes (Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs, 2005) :

- Quelle est l'ampleur des inégalités au sein du système éducatif ?
- Quels sont les avantages liés à l'éducation (c'est-à-dire à l'accès aux diplômes dans une société donnée) ?
- Le système éducatif a-t-il un rôle amplificateur ou réducteur des inégalités contextuelles ?
- Dans quelle mesure les inégalités éducatives profitent-elles aux défavorisés et favorisent-elles la mobilité sociale ?

Rappelons que le principe d'égalité des chances a d'abord pris la forme de **l'égalité d'accès**, par la mise en place d'un système d'éducation public qui s'est progressivement étendu à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Toutefois, le simple accès à l'école n'assure pas que les services offerts sont de qualité comparable ; c'est pourquoi l'égalité des chances a ensuite englobé **l'égalité de moyens (ou de traitement)**. Depuis, les difficultés de réaliser l'égalité sur le plan de la réussite éducative et de la qualification pour tous (objectif d'atteindre **l'égalité de résultat**) ont fait apparaître la nécessité d'adapter les moyens et les ressources selon les besoins de certains groupes.

Qu'en est-il actuellement de chacun de ces aspects de l'égalité des chances ? Si on observe des inégalités, sont-elles légitimes (c'est-à-dire au bénéfice des plus vulnérables), et sont-elles inévitables ?

3.1 L'ÉGALITÉ D'ACCÈS

Dans nos sociétés, où le droit à l'éducation va normalement de soi, on a tendance à tenir l'accès à un établissement scolaire pour acquis. Pourtant, même au Québec, l'accès à l'éducation (ou aux services éducatifs dont ils auraient besoin) n'est pas véritablement garanti pour tous les enfants.

3.1.1 AU PRÉSCOLAIRE ET DURANT LA PETITE ENFANCE

Il est de plus en plus admis dans la société[14] que l'éducation préscolaire et l'accès à des services de garde éducatifs ne sont pas seulement des mesures qui permettent à davantage de mères d'occuper un emploi ou de poursuivre des études, mais que ces services participent au développement des enfants et peuvent faciliter leur entrée à l'école[15].

Dans son avis sur l'accueil et l'éducation des enfants d'âge préscolaire (CSE, 2012a), le Conseil recommandait de viser l'accès à des services de garde éducatifs de qualité pour tous les enfants de 4 ans, notamment par la création de places dans les centres de la petite enfance. Compte tenu des retombées positives des services de garde de qualité sur le développement des enfants (Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016 ; ISQ, 2013) et dans un souci d'égaliser les chances avant le début de l'école, des places devraient être créées en priorité dans les milieux défavorisés.

Selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 (EQDEM)[16], parmi les caractéristiques associées à la vulnérabilité des enfants qui entrent au préscolaire, on note le fait de ne pas avoir fréquenté régulièrement un service de garde avant l'entrée à l'école (en particulier dans les milieux défavorisés), le fait de vivre dans un quartier dont l'indice de défavorisation matérielle et sociale est élevé[17], ou le fait de fréquenter une école de milieu défavorisé[18]. Les données indiquent que la proportion

14. À l'occasion d'un sondage sur les enjeux en matière d'éducation, 79 % des répondants ont exprimé leur accord à l'énoncé suivant : « Le gouvernement du Québec devrait considérer le réseau public des services de garde à la petite enfance comme la première étape du cheminement éducatif des enfants » (Gauthier, 2016, p. 9).

15. Ce qui est établi par de nombreuses recherches (CSE, 2012a) et confirmé par les résultats aux tests PISA (OCDE, 2014a).

16. « La population visée par l'EQDEM correspond à l'ensemble des enfants fréquentant la maternelle 5 ans à temps plein dans les écoles francophones et anglophones, publiques et privées (subventionnées ou non) du Québec. Les enfants fréquentant une école qui fait partie des commissions scolaires Crie et Kativik [...] sont exclus de la population visée par l'enquête. Il en est de même pour les enfants fréquentant des établissements relevant du gouvernement fédéral dans les réserves autochtones. » (ISQ, 2013, p. 25.) Les enfants reconnus comme handicapés ou éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) de même que ceux qui fréquentaient une école ou une classe spéciale ont été exclus de l'enquête, les résultats présentés ne surestiment donc pas le nombre d'enfants susceptibles d'éprouver des difficultés à l'école.

17. « Comme son nom l'indique, deux dimensions composent cet indice de défavorisation [qui fournit une mesure relative de défavorisation pour de petits territoires] : une dimension portant sur les conditions économiques d'un milieu (la dimension matérielle) et une dimension faisant référence au soutien social (la dimension sociale). La dimension matérielle comporte trois indicateurs : la proportion de personnes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires, le revenu individuel moyen et le rapport emploi/population chez les 15 ans et plus. Ce sont également trois indicateurs qui permettent de mesurer la dimension sociale : la proportion de personnes vivant seules, la proportion de personnes séparées, divorcées ou veuves et la proportion de familles monoparentales. Les dimensions sont construites à partir des données du recensement de 2006 de Statistique Canada. » (ISQ, 2013, p. 39.)

18. Écoles dont l'indice de milieu socioéconomique est de 8, 9 ou 10 (selon les données du MELS).

d'enfants vulnérables dans au moins un domaine de leur développement tend à augmenter avec le degré de défavorisation du milieu dans lequel ils grandissent (ISQ, 2013). L'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) va dans le même sens (Desrosiers et Tétreault, 2012).

Depuis l'année scolaire 2013-2014, des classes de maternelle 4 ans à temps plein sont progressivement ouvertes dans les milieux défavorisés (quartiers où l'indice de milieu socioéconomique [IMSE] est de 9 ou 10). La maternelle 4 ans est un programme en implantation — dans les faits, seulement 50 commissions scolaires sur 72 ont ouvert une classe en 2013-2014 —, et « on peut estimer que 3,4 % des enfants de 4 ans vivant en milieu défavorisé ont fréquenté la maternelle 4 ans à temps plein » durant cette première année d'implantation (MELS, 2015b, p. 3). Si ce programme est appelé à être offert partout, il importera aussi de s'assurer qu'il est mis en œuvre dans les conditions de qualité requises pour répondre aux besoins des enfants d'âge préscolaire (CSE, 2012a). À cet égard, il ne faudrait pas négliger la possibilité d'offrir un accès universel et gratuit aux enfants de 4 ans à des services de garde régis par l'État.

> Si le programme de maternelle à temps plein est appelé à être offert partout, il importera aussi de s'assurer qu'il est mis en œuvre dans les conditions de qualité requises pour répondre aux besoins des enfants d'âge préscolaire.

Aux yeux du Conseil et dans le contexte actuel (modulation des tarifs[19] et réduction du nombre de places dans les CPE ; augmentation des places en garderie privée), l'accès à des services éducatifs de qualité pour tous les enfants, en particulier ceux des milieux défavorisés, demeure donc un enjeu.

3.1.2 DURANT LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

Les enfants qui fréquentent des écoles religieuses illégales[20] ne reçoivent pas l'éducation à laquelle ils ont droit : leurs chances de développer leur potentiel et de participer aux interactions sociales en sont inévitablement compromises. Or, même si l'éducation relève en partie du domaine privé, les enfants ne sont pas le prolongement de leurs parents (Weinstock, 2008) ; le droit de ces derniers à transmettre leurs valeurs est limité par l'intérêt des enfants en tant que futurs adultes. Dans sa position au sujet de l'intervention du Directeur de la protection de la jeunesse et de ses partenaires auprès de la communauté Lev Tahor, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), rappelle notamment que, depuis 2006, la Loi de la protection de la jeunesse « prévoit parmi les situations de négligence l'inaction des parents à prendre les moyens nécessaires pour assurer la scolarisation de leurs enfants » (CDPDJ, 2015, p. 4).

Les enfants dont les parents sont actuellement sans statut d'immigration au Québec[21] n'ont pas accès gratuitement à l'école publique, et ce, malgré la Convention relative aux droits de l'enfant, que le gouvernement du Canada a ratifiée et à laquelle le Québec s'est déclaré lié (Protecteur du citoyen, 2014). Contrairement à ce que nous pouvons observer

19. Sans compter que plusieurs familles doivent prévoir débourser des montants supplémentaires au moment de produire leurs déclarations de revenus.

20. C'est-à-dire des écoles qui ne respectent pas le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). « À l'heure actuelle, l'État ne sait pas combien d'enfants fréquentent des écoles illégales ou sont scolarisés à la maison. Toutefois, certaines de ces écoles clandestines, qui ont pignon sur rue depuis de nombreuses années, sont bien connues des autorités. Ce sont essentiellement des écoles à vocation religieuse. » (Dutrisac, 2014.)

21. « Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), on en compterait de 300 à 400. Pour leur part, les organismes impliqués auprès des familles estiment ce nombre à quelques milliers. Principalement regroupés dans la région de Montréal, la majorité de ces enfants ne détiennent aucun document d'immigration officiel parce que leur famille demeure au Québec en dépit de l'expiration d'un visa temporaire ou après s'être vu refuser le statut de réfugié. D'autres enfants sont nés ici de parents sans statut légal et ne disposent donc pas des attestations nécessaires à leur inscription à l'école. » https://protecteurducitoyen.qc.ca/fr/nouvelles/communiques/acces-a-lecole-pour-les-enfants-en-situation-dimmigration-precaire-rendre-lecole-pub.

ailleurs au Canada (notamment en Colombie-Britannique et en Ontario), « la combinaison des exigences légales et administratives actuelles [au Québec] apparaît difficilement compatible avec les engagements du gouvernement du Québec en matière de scolarisation des enfants » (p. 11). En conséquence, le Protecteur du citoyen formule différentes recommandations pour que les obstacles à la scolarisation de ces enfants soient levés. La situation ne semble cependant pas avoir beaucoup évolué depuis.

Sans être aussi extrêmes, d'autres circonstances écorchent le principe de l'égalité d'accès. De plus en plus de parents choisissent de scolariser leurs enfants à la maison[22]. C'est un choix légitime si les autorités sont en mesure de s'assurer que les enfants en question reçoivent l'instruction appropriée. Les parents ne font cependant pas tous les démarches nécessaires pour obtenir les autorisations requises[23].

Dans ce contexte, même si des études tendent à montrer que les enfants scolarisés à la maison réussissent aussi bien que les autres (Brabant, 2013), « le Protecteur du citoyen ne peut exclure la possibilité que certains enfants non inscrits auprès des autorités scolaires soient à risque d'être isolés socialement ou de ne pas recevoir l'enseignement auquel ils ont droit » (Protecteur du citoyen, 2015, p. 10). Le Protecteur du citoyen adresse donc huit recommandations au Ministère, dont « procéder à l'examen des pratiques d'évaluation des projets éducatifs et de suivi des apprentissages des enfants scolarisés à la maison » (p. 26) et « évaluer la possibilité d'élargir l'accès au programme de formation à distance aux jeunes scolarisés à la maison qui sont âgés de moins de 16 ans » (p. 27).

Par ailleurs, parmi les enfants scolarisés à la maison, on compte des EHDAA aux besoins desquels les commissions scolaires sont, ou se disent, incapables de répondre. Le nombre de ces élèves tend à s'accroître : ils seraient passés de 37 en 2002 à 81 en 2012, mais plusieurs d'entre eux échapperaient aux statistiques. Il ne s'agit plus alors d'un choix des parents, et la situation est souvent vécue comme une exclusion[24].

Le Conseil estime également que tout ce qui empêche, décourage ou freine la fréquentation de l'école est un obstacle à l'égalité d'accès. En ce sens, les coûts de plus en plus importants associés à du matériel ou à certaines activités (y compris en ce qui concerne les services de garde) ne sont pas anodins, car ils sapent le principe de la gratuité scolaire et sont susceptibles de tenir à l'écart d'une partie de la vie scolaire ou de certains programmes les élèves des milieux défavorisés[25].

Les réductions budgétaires auxquelles les écoles doivent faire face sont susceptibles d'augmenter ces écarts de traitement entre les enfants dont les parents n'ont pas les mêmes moyens (Corriveau, 2015). Pourtant, parce qu'ils peuvent moins que les autres enfants compter sur les ressources de leurs parents pour prendre part à la vie culturelle, les élèves *de facto* exclus de certaines sorties éducatives ou sportives sont ceux qui auraient le plus besoin de profiter de toutes les activités que l'école organise[26].

22. Selon les données du système Charlemagne au 23 janvier 2014, les élèves scolarisés à la maison sont passés de 788 pour l'année scolaire 2007-2008 à 1 114 en 2012-2013. Le Ministère ne détient des données que pour les élèves déclarés par les commissions scolaires.

23. À l'occasion d'une recherche récente, 40 % des parents interrogés ont affirmé que les autorités scolaires n'étaient pas au courant de leur choix de scolariser leur enfant à la maison (Brabant, 2013). http://www.ledevoir.com/societe/education/442971/etude-l-ecole-a-la-maison-de-plus-en-plus-populaire.

24. Les élèves exclus de la classe pour des problèmes de comportement sont également au nombre de ceux pour qui l'accès à l'éducation est compromis. http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/rima-elkouri/201505/04/01-4866675-une-balle-et-un-gouffre.php.

25. Malgré les efforts des responsables d'écoles pour limiter les coûts associés au retour en classe, en 2014 la somme totale à débourser par enfant en début d'année scolaire aurait été de 700 $ à 900 $. http://www.ledevoir.com/societe/education/416764/la-rentree-accroit-la-pression-sur-les-plus-demunis; http://quebec.huffingtonpost.ca/bianca-longpre/rentree-scolaire-enfants-defavorises-familles-education-fournitures-scolaires_b_7926826.html.

26. Le récent rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de France (Delahaye, 2015) émet d'ailleurs des préconisations quant à la gratuité des fournitures scolaires et des sorties éducatives.

3.1.3 LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

En 2010, le Conseil constatait que pour lever les obstacles à l'accès à l'éducation et à l'accès à la réussite, il fallait notamment prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissage et des besoins et intervenir auprès des élèves vulnérables (CSE, 2010a), dont ceux qui sont handicapés ou qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Les orientations et les encadrements du système préconisent autant que possible leur intégration à la classe ordinaire (MEQ, 1999).

L'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires pose pourtant des défis et soulève des difficultés persistantes, notamment en lien avec la formation initiale et continue des enseignants, la nécessité d'une pédagogie différenciée orientée par les besoins des élèves, qui implique une nouvelle forme d'organisation du travail dans la classe, ainsi que la capacité d'allouer les ressources et le financement nécessaires.

L'accès aux ressources spécialisées (orthopédagogues, orthophonistes, psychologues, etc.) est également à géométrie variable. Quand les délais s'étirent avant d'obtenir le diagnostic qui assure la prise en charge de leur enfant, certaines familles connaissent mieux leurs droits que d'autres ou ont les moyens de faire appel à des ressources privées. On constate donc une situation où les inégalités risquent d'être plus grandes entre deux EHDAA ayant les mêmes besoins (mais vivant dans des contextes différents) qu'entre un EHDAA adéquatement soutenu et un élève qui n'a pas besoin de soutien particulier.

Les résultats d'une recherche longitudinale publiée récemment indiquent d'ailleurs que les élèves qu'on désigne aujourd'hui par l'acronyme EHDAA, et dont le nombre ne cesse d'augmenter, auraient moins profité que les autres des effets de la Révolution tranquille (Véronneau et autres, 2015). Ils seraient également les premiers à souffrir à la moindre coupure de services.

Inclusion n'est pas synonyme d'intégration

La politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) utilise le terme *intégration* et non pas *inclusion*. Cependant, selon les préoccupations qu'elle exprime et les actions qu'elle préconise, la politique de l'adaptation actuelle « s'inscrit dans une logique d'inclusion et favorise une politique d'inclusion, bien qu'elle utilise le terme générique d'intégration » (Nootens et Debeurme, 2010, p. 132).

« Dans une perspective d'intégration, [c'est] essentiellement [sur les enfants] que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement. Des aides individuelles leur sont en général apportées pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il est (Gossot, 2005). Dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre. L'intégration repose ainsi plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer. Au contraire, la notion d'école inclusive prend en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages. » (Plaisance et autres, 2007, p. 160-161.)

Autrement dit, l'école ou la classe qui *intègre* des élèves s'attend à ce qu'ils s'adaptent : elle ne remet pas en question son mode de fonctionnement. Par contre l'école ou la classe qui *inclut* des élèves cherche à mettre en place des conditions d'apprentissage différentes, qui répondent à tous les types de besoins.

3.1.4 L'ACCÈS À LA FORMATION PROFESSIONNELLE POUR LES JEUNES

> *« Le problème n'est pas que l'école ait le souci légitime de former une élite, de développer tous les talents jusqu'à leur niveau le plus élevé, mais qu'elle oriente tout son fonctionnement en ce sens, disqualifiant tous ceux qui n'excellent pas dans les disciplines qu'elle privilégie. »*
>
> (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 104)

La formation professionnelle pourrait sans doute répondre aux besoins et aux intérêts de certains jeunes, et susciter leur engagement dans un projet concret qui leur permettrait de développer leur potentiel et leur éviter le décrochage. Cependant, peu d'entre eux optent pour cette voie de formation[27], ce que l'on met généralement sur le compte d'un manque de valorisation de celle-ci (CSE, 2012b).

Un examen des conditions d'accès à la formation professionnelle permet cependant de constater que les principaux obstacles sont peut-être ailleurs et qu'il faudrait faire bien davantage que la valoriser pour qu'elle devienne une possibilité réelle de terminer leur secondaire pour les élèves qui n'envisagent pas — du moins à ce moment de leur vie — de poursuivre leur formation au collégial ou à l'université.

Conditions d'admission à un programme d'études menant à un diplôme d'études professionnelles
L'article 12 du Régime pédagogique de la formation professionnelle précise ce qui suit :

Une personne est admise à un programme d'études menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP) si elle satisfait à l'une des conditions suivantes :

1. Elle est titulaire du diplôme d'études secondaires et elle respecte les conditions d'admission du programme établies par le ministre conformément à l'article 465 de la Loi sur l'instruction publique (RLRQ., c. I-13.3) ;
2. Elle a atteint l'âge de 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire où elle commence sa formation professionnelle et elle respecte les conditions d'admission du programme établies par le ministre conformément à l'article 465 de cette loi ;
3. Elle a atteint l'âge de 18 ans et elle possède les préalables fonctionnels prescrits pour l'admission à ce programme par le ministre conformément à l'article 465 de cette loi ;
4. Elle a obtenu les unités de 3e secondaire de programmes d'études établis par le ministre, en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques et elle poursuivra, en concomitance avec sa formation professionnelle, sa formation générale dans les programmes d'études du second cycle de l'enseignement secondaire établis par le ministre et requis pour être admis à ce programme d'études en formation professionnelle (CSE, 2012b, p. 30).

Depuis 2000, la formation professionnelle n'est pas intégrée au Régime pédagogique régissant l'enseignement secondaire ; elle fait l'objet d'un régime particulier, celui de la formation professionnelle, qui inclut aussi bien les adultes que les jeunes. De plus, bien souvent, elle n'est pas dispensée dans les écoles secondaires, mais dans les centres de formation professionnelle, qui ne sont pas toujours à proximité des écoles (MELS, 2014). Tant dans les lieux de formation que dans les régimes pédagogiques, la formation professionnelle et l'enseignement secondaire sont donc pensés comme des univers séparés.

27. À peine 2 % des jeunes de moins de 20 ans obtiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP) comme premier diplôme (CSE, 2012b, p. 31).

Même si la formation professionnelle relève de l'enseignement secondaire, dans les faits, les exigences d'admission combinées à une offre de formation étroitement liée aux besoins de main-d'œuvre font que peu de jeunes peuvent y avoir accès directement pour terminer leur secondaire (CSE, 2012b). L'obstacle ne serait donc pas tant (ou du moins pas seulement) le manque de valorisation de cette voie de formation que la difficulté pour les jeunes d'y accéder avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires (DES), dont le curriculum est principalement axé sur la préparation aux études collégiales. Comme c'est l'orientation professionnelle qui, dans bien des cas, donne son sens à l'école, il faut reconnaître que l'obtention du DES est un véritable parcours du combattant pour l'élève peu attiré par la culture livresque et qui n'aspire pas à une formation postsecondaire[28].

Le principe de concomitance devrait permettre à certains élèves de terminer simultanément leur formation professionnelle et leur formation générale de 4e et 5e secondaire. Cependant, très peu d'élèves se prévalent de cette possibilité[29], notamment parce que les formations sont souvent offertes dans des lieux séparés. De plus, pour des raisons d'horaire ou de calendrier, la formation professionnelle n'est pas facile à coordonner avec la formation générale. Ces deux problèmes plus pratiques pourraient cependant être partiellement résolus par la formation à distance.

> La formation professionnelle n'est pas pensée comme une voie de formation qui pourrait contribuer au développement des compétences de base, en misant sur des habiletés et des intérêts différents, pour amener davantage de jeunes à développer leur plein potentiel et à se qualifier (terminer leur secondaire sur la base d'un véritable *projet*).

Par ailleurs, l'offre de formation professionnelle est tributaire des besoins de main-d'œuvre et de la loi de l'offre et de la demande. C'est dire qu'elle peut être contingentée ou, inversement, conditionnelle à un nombre suffisant d'inscriptions. Le problème est encore plus grand en région, où la distance entre les centres de formation est un obstacle supplémentaire pour les candidats. Ces contraintes administratives et financières montrent que la formation professionnelle n'est pas pensée comme une voie de formation qui pourrait contribuer au développement des compétences de base, en misant sur des habiletés et des intérêts différents, pour amener davantage de jeunes à développer leur plein potentiel et à se qualifier (terminer leur secondaire sur la base d'un véritable *projet*).

Faciliter l'accès des jeunes qui le désirent à la formation professionnelle comme première qualification s'inscrirait dans une logique de développement de capacités, qui donne aux personnes la possibilité de faire des choix qui ont du sens pour eux.

3.1.5 L'ACCÈS AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Une offre de formation postsecondaire est assurée dans les principales villes des régions. Même si, de façon générale, les cégeps offrent la formation préuniversitaire et proposent une formation technique dans les domaines les plus populaires et souvent en lien avec les particularités régionales, il n'en demeure pas moins que l'offre de programmes est moins grande en région que dans les grands centres urbains, tant au collégial qu'à l'université.

Même s'ils peuvent demeurer dans leur région, la distance à parcourir quotidiennement reste un facteur déterminant, surtout pour une première génération à accéder aux études postsecondaires[30]. Les frais occasionnés par une formation plus longue peuvent également

28. Du moins *a priori*, le DEP donnant lui aussi accès au collégial.

29. Depuis 2009-2010, environ 800 personnes inscrites chaque année en formation professionnelle le seraient selon le principe de concomitance.

30. « La valeur ajoutée de la poursuite des études n'est pas claire pour les EPG [étudiants de première génération] ; ils vivent de l'insécurité financière, craignent un endettement trop lourd et travaillent beaucoup à gagner leur vie à côté des études. [...] L'adaptation personnelle des EPG est compliquée par un manque de bagage culturel envers le milieu universitaire. » (Bouffard, Grégoire et Vezeau, 2012, p. 18.)

peser davantage que des avantages futurs, perçus comme hypothétiques (Bonin, Duchaine et Gaudreault, 2015 ; Université du Québec, 2013). Et ce, en dépit d'un programme d'aide financière aux études, qui n'est malheureusement pas accessible à la formation générale des adultes au secondaire (CCAFE, 2016a), et qui ne tient pas compte des particularités régionales dans le calcul des besoins, notamment quant au transport. Par ailleurs, il s'agit d'un programme complexe qui mériterait d'être simplifié (CCAFE, 2016b).

L'accès aux études postsecondaires est tributaire d'un nombre de places limité dans certains programmes techniques des cégeps. En effet, un pourcentage non négligeable de candidats ayant les préalables pour entrer au collégial se verrait refuser l'accès au programme de leur choix (premier tour), faute de place. Enfin, la formation continue offerte au collégial ne suffirait pas à la demande, faute de financement (Regroupement des collèges du Montréal métropolitain, 2014).

Par ailleurs, le Conseil a souligné que les personnes dont le projet d'études est non traditionnel (temps partiel, conciliation famille-études, retour aux études, etc.) font face à des difficultés supplémentaires, notamment sur le plan financier. Pourtant, « même si elles n'empruntent pas un parcours régulier, continu et linéaire, toutes les personnes qui en ont la capacité et la volonté doivent pouvoir accéder à une formation universitaire de qualité et bénéficier, pour ce faire, du soutien nécessaire à leur réussite » (CSE, 2013a, p. 97).

Il faut reconnaître que ces conditions rendent l'accès aux études universitaires objectivement plus difficile pour les étudiants des régions éloignées, en particulier pour ceux de première génération, de même que pour ceux qui suivent un parcours atypique ; en conséquence, elles ont un effet direct sur l'égalité de résultats. Rappelons que le développement de formations à distance pourrait être une partie de la solution pour faciliter l'accès aux études postsecondaires (CSE, 2015).

3.1.6 L'ACCÈS À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Le nombre de jeunes de 16 à 20 ans qui raccrochent au secteur des adultes (ou qui y passent directement dès qu'ils en ont la possibilité) paraît préoccupant. Il s'agit peut-être d'une des conséquences directes des difficultés d'accès pour ces jeunes à la formation professionnelle et de la survalorisation du DES par rapport au DEP.

On peut se demander s'il est juste que ces jeunes prennent la place des « vrais » adultes décrocheurs[31]. Certains éducateurs d'adultes estiment en effet que l'on est en train de détourner ce champ de formation de sa véritable fonction pour raccrocher des jeunes et atteindre les cibles de diplomation. « Tout se passe comme si deux politiques formelles, la politique d'éducation des adultes et la lutte contre le décrochage, se retrouvaient en concurrence et que, dans le quotidien, la seconde était priorisée. » (Doray et Bélanger, 2014, p. 247.)

La proportion de jeunes de 16 ans qui terminent leur secondaire à la formation générale des adultes ne cesse en effet d'augmenter : elle est passée de 1,3 % en 1984-1985 à 16,4 % en 2007-2008 (CSE, 2012b). Les jeunes inscrits dans les centres d'éducation aux adultes « apprécient la formule d'enseignement modulaire individualisé en vigueur [...], la procédure séquentielle des modules, la préparation sous-jacente à toute prise d'examen, la disponibilité des enseignants (rétroactions immédiates, encouragement, soutien), le climat respectueux où règne un sentiment d'entraide, de même que la plus grande maturité des élèves. [...] [L]es jeunes rencontrés affirment apprécier plus que tout l'appui, l'écoute, l'absence de jugement, les encouragements et la disponibilité des enseignants. » (Rousseau et autres, cités dans CSE, 2012b, p. 37.) Bref, **le respect du rythme de chacun** et **la structure non concurrentielle** semblent répondre à un réel besoin pour ces personnes qui ont souvent pris elles-mêmes la décision de s'exclure de la formation générale des jeunes dès qu'elles atteignent l'âge de 16 ans. Ainsi, même si ces jeunes ne sont pas

31. L'âge moyen des personnes en formation professionnelle et technique (qui inclut le collégial) serait de 29 ans. http://www.oce.uqam.ca/article/formation-en-alternance-et-partenariat-ecole-entreprise-point-de-vue-des-acteurs-concernes/?utm_source=Cyberimpact&utm_medium=email&utm_campaign=Bulletin+OCE+|+Mars+2016.

exactement là où la société avait prévu qu'ils soient, ne devrait-on pas plutôt se réjouir du fait qu'ils poursuivent leur scolarité ?

Rendre l'école obligatoire jusqu'à 18 ans ne changera rien aux difficultés que vivent certains jeunes si on ne part pas de l'analyse de leurs besoins et si on ne s'appuie pas sur leurs forces et leurs intérêts pour leur proposer des contextes d'apprentissage qui ont du sens pour eux.

Pourtant, « en faisant des centres d'éducation des adultes des annexes (ou des déversoirs faciles) des jeunes en difficulté dans les écoles secondaires, on s'empêche de réfléchir sur le mode d'action de ces dernières, sur les curriculums qui y sont mis en œuvre et sur les pédagogies déployées qui, manifestement, ne conviennent pas à l'ensemble des jeunes » (Doray et Bélanger, 2014, p. 244-245). Aux yeux de certains, les centres de formation des adultes joueraient même le rôle de centres d'adaptation scolaire. En soi, rendre l'école obligatoire jusqu'à 18 ans ne changera donc rien aux difficultés que vivent ces jeunes si on ne part pas de l'analyse de leurs besoins et si on ne s'appuie pas sur leurs forces et leurs intérêts pour leur proposer des contextes d'apprentissage qui ont du sens pour eux, que ce soit à la formation générale ou à la formation professionnelle.

Par ailleurs, comme la présence des jeunes à la formation des adultes y assure une clientèle suffisante, on ne se soucierait pas assez d'aller au-devant des besoins des adultes plus âgés, qui auraient besoin de formation, mais qui ne frapperont pas spontanément à la porte des centres de formation. L'enjeu serait donc de susciter l'expression de la demande de formation de la part d'une population qui fait face à la déperdition de certaines compétences ou qui n'entretient pas nécessairement un rapport positif avec l'école, l'éducation et l'apprentissage (CSE, 2013b).

Dans une perspective d'égalité d'accès aux ressources éducatives (et pour rétablir une certaine forme de justice éducative), il faudrait donc aller davantage au-devant des besoins de la population adulte, y compris en reconnaissant la contribution de l'éducation populaire au développement de capacités (même si elle n'est pas qualifiante au sens strict du terme). « L'absence [de préoccupations pour l'éducation populaire] dans une politique d'éducation des adultes bloque la demande de formation non reliée au travail (santé, rôle parental, formation informatique, langue seconde, etc.) et joue négativement sur l'expression de la demande des adultes en formation générale et professionnelle. » (Doray et Bélanger, 2014, p. 247.)

À retenir quant à l'égalité d'accès

L'accès à des services éducatifs de qualité pour tous les enfants d'âge préscolaire demeure un enjeu, surtout en milieu défavorisé.

Si l'égalité d'accès à un établissement durant la scolarité obligatoire semble aller de soi, certains enfants n'ont pas accès à la formation à laquelle ils ont droit. On ne peut pas se contenter de déplorer ces inégalités illégitimes et évitables, qui sont relativement faciles à corriger.

L'accès à un établissement n'élimine pas d'autres formes d'inégalités d'accès, notamment pour les élèves qui ont des besoins particuliers. Corriger ces inégalités ne relève pas seulement de l'ajout de ressources ; il y a lieu de repenser les façons d'intervenir, notamment auprès des élèves plus vulnérables.

L'accès aux études postsecondaires est plus difficile pour les personnes qui vivent en région ou pour celles qui ont un cheminement atypique, notamment pour des raisons financières.

Les règles d'admission et de financement font en sorte que les jeunes ont difficilement accès à la formation professionnelle comme première qualification.

De façon générale, ce sont les adultes qui profitent de la formation professionnelle au secondaire, tandis que les jeunes de 16 ans sont de plus en plus nombreux à passer au secteur des adultes.

On devrait s'inquiéter des raisons (curriculum, pédagogie, contexte concurrentiel, etc.) qui font que des jeunes de 16 ans passent au secteur des adultes dès qu'ils en ont la possibilité. Diversifier le contenu de la formation générale des jeunes et lever les obstacles à la formation professionnelle pourraient répondre à certains besoins.

On devrait également s'inquiéter des adultes qui ne frappent pas aux portes des centres de formation pour adultes et soutenir toutes les formes d'éducation qui leur permettent de développer des compétences et des capacités (qu'elles mènent ou non à une reconnaissance officielle).

3.2 L'ÉGALITÉ DE TRAITEMENT

« Comment croire que toutes les écoles se valent quand les enseignants qui font les leçons hésitent à mettre leurs enfants dans les établissements où ils enseignent ? »

(Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 82.)

Les préoccupations pour l'égalité de traitement partent du constat que, pour concrétiser l'égalité des chances, il ne suffit pas d'ouvrir l'école à tous les enfants. Il faut aussi s'assurer que les conditions d'apprentissage sont de qualité équivalente pour tous, même si au départ et à l'arrivée, des inégalités individuelles de capacités ou de compétences existent et subsistent. Autrement dit, quel que soit le potentiel des élèves et leurs projets d'avenir, l'égalité de traitement signifie **offrir à tous les élèves une expérience scolaire de qualité, dans tous les contextes**.

Un tronc commun le plus long possible, qui expose tous les élèves aux mêmes savoirs et aux mêmes contenus essentiels, et qui retarde le moment de faire les choix qui limitent les possibilités[32] est généralement gage non seulement d'un système scolaire plus équitable, mais aussi plus efficace (Demeuse et Baye, 2007). C'est le cas au Québec, où les élèves sont tenus de suivre un tronc commun jusqu'à la fin de la 2e secondaire (ou jusqu'à l'âge de 15 ans). Normalement, cette forme d'organisation scolaire n'est pas fondée sur la sélection des élèves et devrait donner à chacun suffisamment de temps pour progresser à son rythme (Kamanzi et Doray, 2015).

Au Québec, les élèves de 15 ans qui n'ont pas satisfait aux exigences du primaire en français et en mathématiques ou qui n'ont pas obtenu les unités du premier cycle du secondaire dans ces matières peuvent accéder à une formation préparatoire au travail ou à une formation à un métier semi-spécialisé. Comme ils regroupent uniquement des élèves qui ont connu des échecs dans les matières essentielles, on peut pourtant se demander si ces parcours reviennent à baisser les bras quant au développement des capacités nécessaires (apprendre à apprendre) pour occuper ou garder un emploi.

32. « Les élèves dont les parents sont dotés d'un faible capital scolaire ainsi que ceux qui réussissent moins bien au secondaire sont plus susceptibles d'opter pour la séquence des mathématiques qui limite les voies d'accès aux différents programmes de l'enseignement postsecondaire. Ces mêmes élèves aspirent à un niveau d'études moins élevé lorsqu'ils amorcent leurs études postsecondaires. » (Labrosse, 2013, p. 70.)

3.2.1 DE LA DIVERSIFICATION DES PARCOURS

> *« On ne peut pas, d'une part, affirmer que l'on veut la réussite du plus grand nombre et, d'autre part, placer les élèves les moins privilégiés dans les conditions les plus désavantageuses. »*
>
> (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 9.)

Le principe du tronc commun et l'égalité de traitement qui assureraient à tous les élèves une formation de base comparable dans un contexte de mixité sociale sont cependant bousculés par la concurrence entre les établissements. Cette concurrence est par ailleurs exacerbée par un palmarès des écoles (Cowley, 2015), qui renseigne sans doute davantage sur la facilité à apprendre des enfants qu'elles accueillent que sur la qualité des services qu'elles offrent. Le financement public d'un réseau d'écoles privées non accessible à tous suscite donc de façon récurrente un débat où les positions sont très polarisées.

Le nombre d'élèves québécois du secondaire qui fréquentent une école privée est particulièrement élevé, surtout si on compare la situation avec le reste du Canada[33]. Au Québec, cette proportion a quadruplé chez les francophones depuis 1970 (21,5 % par rapport à 5,2 %). Ce phénomène est toutefois concentré dans les zones urbaines : « [Quatre-vingts pour cent] des enfants francophones vivent sur le territoire de seulement 30 commissions scolaires (CS). Or, en moyenne, 26 % d'entre eux fréquentent désormais le secondaire privé. Cette proportion atteint 35 % en Estrie, 39 % à Montréal et 42 % à Québec. » (Larose, 2016, p. 3.) Comme elles reçoivent un financement de l'État, les écoles privées seraient davantage accessibles à la classe moyenne au Québec qu'elles ne le sont dans les autres provinces.

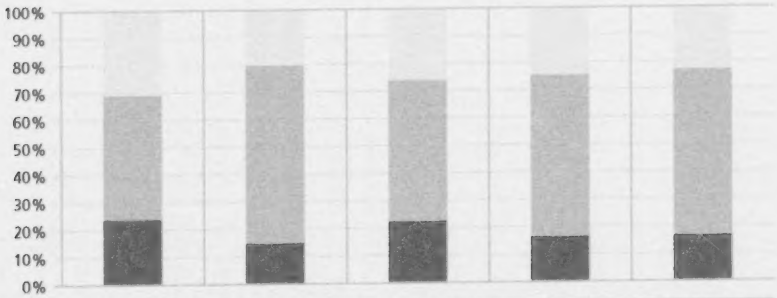
Le Conseil a utilisé des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), administré à un échantillon représentatif d'élèves, pour dresser un état des lieux du statut socioéconomique des écoles dans les différentes provinces. Dans les histogrammes suivants, le statut socioéconomique des écoles (défavorisées, moyennes ou favorisées) a été établi à partir du statut socioéconomique moyen des élèves qui les fréquentent.

L'histogramme 1 permet de constater que, en fonction du statut socioéconomique de l'école qu'ils fréquentent, les élèves se répartissent un peu de la même façon dans presque toutes les provinces : plus de la moitié des élèves fréquentent des écoles ayant un statut socioéconomique moyen, et on trouve de façon générale un peu plus d'élèves dans des écoles favorisées que dans des écoles défavorisées. La Colombie-Britannique se distingue quelque peu avec une plus grande proportion d'élèves qui fréquentent des écoles dans les deux extrêmes.

33. Dans l'échantillon du PISA 2012, 7,8 % des élèves canadiens fréquentaient une école privée. Cette proportion était de 21 % pour les élèves québécois. Les tests conçus pour le PISA ne sont liés à aucun curriculum scolaire. Les questions posées aux élèves visent à évaluer dans quelle mesure ces derniers sont capables, vers la fin de la scolarité obligatoire, d'appliquer les connaissances qu'ils ont acquises à des situations concrètes. Comme toutes les enquêtes à grande échelle dans le domaine de l'éducation, le PISA n'évalue pas la performance des élèves et des écoles individuellement, mais plutôt celle des systèmes éducatifs. Des renseignements sur les élèves, les parents et les écoles, collectés grâce aux questionnaires contextuels, permettent de mettre les résultats en contexte et d'éclairer les politiques publiques, notamment sur les enjeux d'équité.

L'intérêt principal des données PISA est qu'elles offrent une base d'analyse comparative unique. Elles permettent de voir comment se situe le système d'éducation du Québec en matière de rendement et d'équité comparativement à d'autres systèmes d'éducation.

HISTOGRAMME 1
RÉPARTITION DES ÉLÈVES DANS L'ENSEMBLE DES ÉCOLES SELON LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE DES ÉCOLES (PISA-2012)



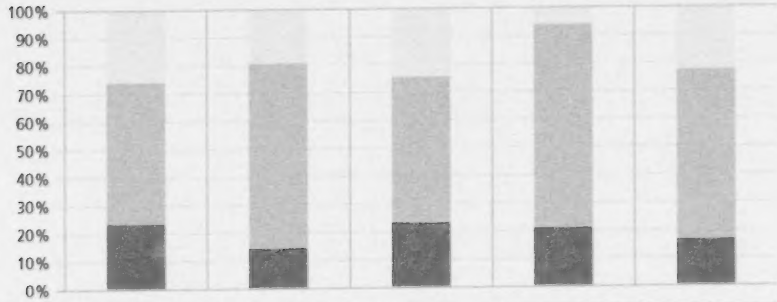
	COLOMBIE-BRITANNIQUE	PROVINCES DES PRAIRIES	ONTARIO	QUÉBEC	PROVINCES DE L'ATLANTIQUE
Écoles favorisées	31	20	26,2	24,6	22,9
Écoles moyennes	45,4	65	51,5	59	60,6
Écoles défavorisées	23,6	14,6	22,3	16,3	16,4

Source: Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012 (compilation validée par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC]).

* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice de statut économique, social et culturel (SESC) est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

La situation est cependant beaucoup plus contrastée quand on fait intervenir le statut public ou privé des écoles. Au Québec, contrairement à ce qui est observé dans les autres provinces, très peu d'élèves fréquentent des écoles publiques de statut socioéconomique favorisé. L'histogramme 2 permet de constater que seulement 6 % des élèves des écoles publiques du Québec sont dans des écoles favorisées, alors que dans les autres provinces, c'est près de 20 % ou plus des élèves des écoles publiques qui fréquentent des écoles favorisées.

HISTOGRAMME 2
RÉPARTITION DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES SELON LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE DES ÉCOLES (PISA-2012)



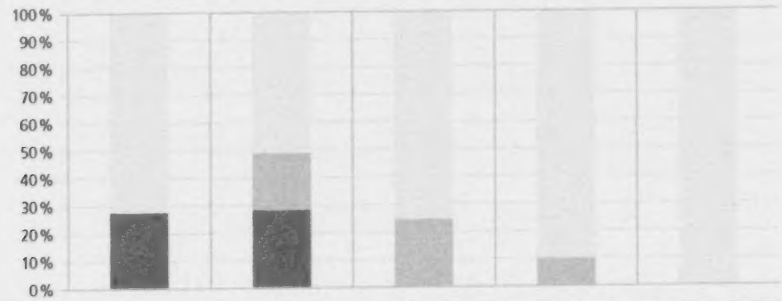
	COLOMBIE-BRITANNIQUE	PROVINCES DES PRAIRIES	ONTARIO	QUÉBEC	PROVINCES DE L'ATLANTIQUE
Écoles favorisées	26	18,9	24,6	6,2	22,5
Écoles moyennes	50,9	66,4	52,4	73	60,9
Écoles défavorisées	23,2	14,3	23,1	20,9	16,5

Source: Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012 (compilation validée par le CMEC).

* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

L'histogramme 3 montre que 90 % des élèves du Québec qui fréquentent une école privée sont dans un établissement favorisé. Dans les provinces de l'Atlantique, tous les élèves qui fréquentent une école privée sont dans des écoles favorisées, alors que dans les provinces des Prairies, les établissements privés sont davantage répartis entre écoles défavorisées, moyennes ou favorisées. En Colombie-Britannique, plus du quart des élèves qui fréquentent une école privée sont dans un établissement défavorisé. L'histogramme 4 montre que la plus grande partie des écoles favorisées du Québec sont des écoles privées.

HISTOGRAMME 3
RÉPARTITION DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PRIVÉES SELON LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE DES ÉCOLES (PISA-2012)

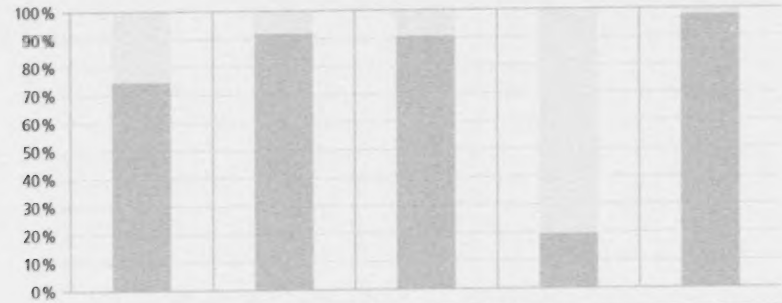


	COLOMBIE-BRITANNIQUE	PROVINCES DES PRAIRIES	ONTARIO	QUÉBEC	PROVINCES DE L'ATLANTIQUE
Écoles favorisées	72,6	51,3	75,6	90,3	100
Écoles moyennes	0	20,8	24,4	9,7	0
Écoles défavorisées	27,4	27,9	0	0	0

Source : Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012 (compilation validée par le CMEC).

* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

HISTOGRAMME 4
RÉPARTITION DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES FAVORISÉES, EN FONCTION DU STATUT PUBLIC OU PRIVÉ (PISA-2012)



	COLOMBIE-BRITANNIQUE	PROVINCES DES PRAIRIES	ONTARIO	QUÉBEC	PROVINCES DE L'ATLANTIQUE
Écoles privées	25,4	7,3	9,3	80,5	2,4
Écoles publiques	74,6	91,8	90,7	19,5	97,6

Source : Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012 (compilation validée par le CMEC).

* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

Une autre étude invite à nuancer considérablement l'hypothèse selon laquelle le financement public des écoles privées les rendrait accessibles aux élèves des milieux moins favorisés. Une enquête portant entre autres sur le portrait socioéconomique de la clientèle qui fréquente les établissements privés indique d'ailleurs que seulement 7 % de l'effectif provient des milieux à faibles revenus (c'est-à-dire un revenu familial annuel de moins de 50 000 $), et que 21 % de l'effectif provient de la classe moyenne (familles dont les revenus se situent entre 50 000 $ et 99 999 $). C'est dire que 72 % de l'effectif des écoles privées vient de milieux favorisés (dont les revenus sont de 100 000 $ et plus) (Larose et Grenon, 2013).

Par ailleurs, la qualité variable de l'expérience scolaire offerte aux élèves n'est pas réductible au financement public des écoles privées. En effet, depuis plus de 20 ans, la volonté de répondre à des besoins particuliers, couplée au souci de nourrir la motivation de certains élèves, a conduit les écoles publiques à une offre de programmes et de projets particuliers de plus en plus diversifiée.

Plus la concurrence entre les écoles est forte, plus les performances scolaires des élèves sont liées à leur origine sociale (Hirtt et Larose, 2016). Qui plus est, et il s'agit d'un enjeu que le Conseil tient à souligner, « d'un point de vue global, **l'existence de marchés scolaires est le signe d'une crise de confiance à l'égard du système éducatif**. Il postule en effet que l'offre n'est pas homogène et égale d'un établissement à l'autre » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 701).

Le nombre d'élèves des écoles publiques inscrits dans des programmes particuliers de formation au secondaire est passé de 14,4 % de l'effectif total en 2002-2003 à 17,2 % des élèves en 2012-2013. Ces chiffres ne représentent toutefois qu'une partie des possibilités d'enrichissement dont profitent certains élèves, c'est-à-dire celles offertes par des écoles qui ont demandé et reçu une autorisation pour offrir l'un des programmes particuliers reconnus par le Ministère[34]. Toutes les écoles ont aussi la possibilité d'offrir des formations particulières, similaires ou différentes, en fonction des besoins et des intérêts locaux (projets particuliers), et ce, sans en informer le Ministère. Il est donc pratiquement impossible d'obtenir ou de dresser un portrait complet de la situation.

Ce qui est certain cependant, c'est que cette offre diversifiée dans un contexte de concurrence conduit à une logique de quasi-marché et à une tendance au regroupement des élèves en fonction de leur profil scolaire (Larose, 2016). Or, plus la concurrence entre les écoles est forte, plus les performances scolaires des élèves sont liées à leur origine sociale (Hirtt et Larose, 2016). Qui plus est, et il s'agit d'un enjeu que le Conseil tient à souligner, « d'un point de vue global, **l'existence de marchés scolaires est le signe d'une crise de confiance à l'égard du système éducatif**. Il postule en effet que l'offre n'est pas homogène et égale d'un établissement à l'autre » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 701). Les écoles entrent alors dans une logique de promotion et de marketing pour préserver leur clientèle ou en attirer une nouvelle : « la concurrence réelle ou potentielle transforme donc le métier de chef d'établissement » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 706).

34. Arts-études, sport-études, plusieurs programmes d'enrichissement (langue, science, etc.), programme d'éducation internationale, etc.

Un autre élément à considérer à ce titre est l'intégration dans la classe ordinaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). En dix ans (soit entre 2003 et 2013), la proportion d'élèves du réseau public déclarés HDAA est passée de 13,6 % à 20,8 %[35] (Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, 2014). En 2012-2013, près de 70 % des EHDAA du réseau public étaient intégrés en classe ordinaire ; ils étaient 60 % une décennie plus tôt. Comme, pendant la même période, la proportion de ces élèves a considérablement augmenté par rapport aux autres, force est de reconnaître que le réseau a rapidement accueilli un grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers. Il ne s'agit pas tant d'enfants lourdement handicapés que « d'élèves présentant des difficultés qui ne se perçoivent pas d'entrée de jeu et ont surtout rapport à leurs capacités à apprendre ou à être en groupe, à se concentrer, à maintenir leur attention, etc. » (Jeanson, 2015, p. 125). Et ce sont les classes ordinaires des écoles publiques qui accueillent la plus grande proportion de ces élèves (Larose, 2016 ; Marcotte-Fournier, 2015).

Des écoles publiques qui proposent un autre modèle

Les écoles publiques alternatives offrent également aux parents des possibilités de scolarisation différentes pour leur enfant. Le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ) regroupe 32 écoles (28 écoles primaires et 4 écoles secondaires), réparties dans 16 commissions scolaires[36]. Plus de 6 000 élèves les fréquentent. La majorité de ces écoles sont nées de l'initiative de parents, parfois pour transformer l'école publique de leur quartier (Dubreuil, 2014). Elles misent sur le développement de l'enfant et préconisent une approche respectueuse du rythme de chacun ; elles sont donc *a priori* ouvertes à tous les types d'élèves.

Elles sélectionnent néanmoins leurs élèves en fonction des caractéristiques de leurs parents, qui doivent s'engager concrètement dans la scolarisation de leur enfant[37]. « Les parents doivent pouvoir consacrer du temps à l'école le jour, en plus d'assumer la gestion de l'établissement conjointement avec les enseignants et la direction, dans le conseil d'établissement et dans d'autres comités. Et on s'attend à ce qu'il y ait à la maison un prolongement du projet éducatif de l'école. » (Harvey, 2010.) « Les parents qui portent ce genre d'initiative ont des profils plutôt semblables : scolarisés, sensibles à l'écologie, travailleurs autonomes dans beaucoup de cas. Car il faut du temps pour inscrire ses enfants dans un projet alternatif. À la base du concept, les parents sont présents à l'école, donnent des cours, font du bénévolat, etc. » (Dubreuil, 2014.)

Le réseau des écoles alternatives semble en train de prendre de l'importance (une dizaine de projets seraient actuellement en gestation). On pourrait voir dans ce phénomène simplement un autre facteur qui contribue à une école à plusieurs vitesses : un système où les enfants n'ont pas tous droit au même traitement ni à la même qualité.

On peut également voir les choses autrement. Ce type d'école mise sur le développement global des enfants, notamment parce qu'il respecte leur rythme d'apprentissage et ne les place pas en situation de rivalité les uns par rapport aux autres. Est-il possible de s'en inspirer pour d'autres écoles ? Le fait que l'organisation de ces écoles repose pour une bonne partie sur l'engagement des parents pourrait être une limite aux possibilités d'en étendre le modèle à d'autres établissements, en particulier dans les milieux où les parents sont peu scolarisés. Par conséquent, il faudrait notamment se demander comment associer à de tels projets des familles dont le profil est moins proche de la culture scolaire.

35. Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentent 80 % des cas. Le nombre d'élèves handicapés a cependant plus que doublé au cours des dernières années, en raison d'une explosion des cas de troubles du spectre de l'autisme (410 % d'augmentation) et des problèmes de déficience langagière (252 % d'augmentation).

36. On trouve des écoles publiques alternatives dans les régions suivantes : Capitale-Nationale, Mauricie, Estrie, Montréal, Abitibi-Témiscamingue, Laval, Lanaudière, Laurentides et Montérégie. Le MEES ne tient pas de statistiques particulières sur ces écoles dont certaines sont considérées comme ayant un projet pédagogique particulier.

37. Le *Guide à la création d'une école alternative* témoigne également de l'engagement auquel les parents doivent consentir (REPAQ, 2014).

3.2.2 À L'HOMOGÉNÉISATION DES CLASSES

> *« Faut-il organiser des classes homogènes, les bons avec les bons, les en retard entre eux, ou préférer le mélange des performances ? Dans notre société avide de réussite et de vitesse, c'est la première proposition qui risque d'être retenue ; elle est pourtant mauvaise pour tous. Elle prive chacun de la richesse qu'aurait pu lui apporter le contact avec un camarade différent. Cela est vrai même lorsque cette différence est cataloguée comme constituant un handicap. »*
>
> – Albert Jacquard, *Mon utopie*

La sélection des élèves en vue d'accéder à certaines écoles privées ou à des programmes particuliers se prépare maintenant dès le primaire. L'accès repose en général sur une forme ou une autre de sélection : le rendement scolaire, le comportement, voire indirectement par l'entremise des coûts associés, y compris dans les écoles publiques. On peut donc estimer que les écoles privées et les programmes particuliers accueillent des élèves aux profils similaires et faire l'hypothèse que les élèves des milieux défavorisés profitent très peu de ces possibilités d'enrichissement, puisque seulement 16 % des écoles secondaires publiques dont l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) est faible (8, 9 et 10) proposent à leurs élèves des programmes particuliers, alors que pour les établissements dont l'indice de revenu est moyen (4, 5, 6 et 7) ou élevé (1, 2 et 3), ce pourcentage atteint respectivement 46,2 % et 42,4 %[38].

Les effets combinés de l'existence d'un réseau privé et de programmes et de projets particuliers sélectifs dans les écoles publiques contribuent à un déséquilibre dans la composition des groupes : ce sont les classes ordinaires des écoles publiques qui reçoivent la plus grande proportion d'EHDAA et d'élèves issus de milieux défavorisés (Larose, 2016 ; Marcotte-Fournier, 2015). Cette situation ouvre la porte à une école à deux vitesses… dans le même établissement. À l'échelle du système, il y a en quelque sorte actuellement une école à, au moins, trois vitesses : le réseau privé, les programmes particuliers ou enrichis de l'école publique et le programme ordinaire de l'école publique (Suraniti, 2015). Ironiquement, les élèves qui n'ont pas accès aux écoles privées ou aux programmes enrichis sont ceux qui auraient le plus à gagner à fréquenter un milieu scolaire plus stimulant, parce qu'ils peuvent moins que les autres compter sur les ressources de leur milieu familial pour enrichir leur bagage culturel.

L'existence de services éducatifs qui seraient de meilleure qualité, mais non accessibles à tous, pose d'emblée un problème de justice. L'un des effets non désirés de cette logique de quasi-marché en éducation est donc qu'elle contribuerait à accentuer les inégalités sociales[39]. L'égalité de traitement, ou de moyens, est compromise, puisque certains élèves — les plus vulnérables — sont *de facto* placés dans un contexte moins favorable à l'apprentissage. Et ce, sans compter que les différents facteurs de risque (retard scolaire, faible maîtrise langagière, climat familial difficile, motivation insuffisante, trouble du comportement, difficulté d'intégration, etc.) se conjuguent entre eux et ont un effet démultiplicateur[40].

En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation faisait déjà le constat que « la classe ordinaire de l'école publique croule sous le fardeau pédagogique que lui imposent nos choix sociaux en matière d'éducation » (p. 9).

38. Source : MEESR, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, 22 avril 2015.

39. Des études menées un peu partout dans le monde montrent qu'« une école ouverte sur la compétition marchande, sur l'idéologie du capital humain et de marché scolaire, ne conduit nullement à la réduction des inégalités entre les élèves, même lorsque davantage de ressources sont octroyées aux écoles des milieux défavorisés » (Lenoir, 2012, p. 15).

40. À titre d'exemple, pour un élève exposé à un seul facteur de risque, la possibilité de subir une conséquence négative est la même que pour ceux qui ne sont exposés à aucun facteur de risque. Par contre, un élève qui cumule quatre facteurs de risque voit la possibilité d'effets défavorables multipliée par dix (MELS, 2012).

L'égalité de traitement est compromise, puisque certains élèves — les plus vulnérables — sont *de facto* placés dans un contexte moins favorable à l'apprentissage.

Dans un avis sur les projets particuliers au secondaire, le Conseil avait lui aussi souligné les risques de dérives associées au fait qu'ils sont généralement accessibles aux seuls élèves performants sur le plan scolaire, soit : l'éclatement de la formation commune, l'exclusion de certains jeunes, l'écrémage de la classe ordinaire, la répartition inégale du poids de l'intégration des EHDAA, l'iniquité dans la tâche d'enseignement, la concurrence entre les écoles publiques (CSE, 2007).

3.2.3 PLAIDOYER POUR UNE PLUS GRANDE MIXITÉ SOCIALE DANS LES CLASSES

Regrouper des élèves selon leur profil socioéconomique ou scolaire conduit à une forme de ségrégation et nuit à la mixité sociale dans les classes : c'est donc dire que les différents groupes qui composent la société n'y sont pas équitablement représentés. Pourtant, étant donné que l'éducation est plus riche et plus efficace lorsqu'elle initie l'élève à un univers social différent de celui qu'il trouve à la maison, il est clair que tous les enfants ont avantage à fréquenter des milieux scolaires hétérogènes, non seulement sur le plan cognitif, mais également sur le plan de l'estime de soi, de la tolérance à l'égard de la différence et de l'engagement civique (le vivre-ensemble).

Puisque l'un des mandats de l'école est d'offrir à tous les élèves des chances égales de réussite et de mobilité sociale, et s'il est vrai que le destin scolaire d'un enfant est influencé par ses pairs, la concentration des populations défavorisées ou d'élèves moins performants au sein de certaines écoles ou de certaines classes constitue une injustice. « Dès lors que des élèves se retrouvent dans des écoles recrutant majoritairement des enfants d'origine sociale "défavorisée", leurs performances académiques sont inférieures à ce qu'elles pourraient être s'ils fréquentaient une école brassant les origines sociales. » (Monseur et Crahay, 2008, p. 64.) En effet, des normes comportementales et des dynamiques peu favorables à l'apprentissage risquent de s'imposer dans ces classes ou ces écoles. Pour décrire cette réalité, les chercheurs ont recours à des concepts comme l'effet de composition, l'effet des pairs ou l'effet contextuel (Rompré, 2015).

Dans un groupe mixte équilibré, les élèves performants maintiennent leurs bons résultats, et ceux qui éprouvent des difficultés obtiennent de meilleurs résultats au contact d'élèves qui apprennent facilement.

Même s'il n'est pas facile d'isoler tous les facteurs qui influencent le parcours d'un élève, les recherches les plus rigoureuses sur le sujet permettent de conclure à l'existence d'un effet de composition du groupe de pairs sur la performance scolaire. Cet effet serait assez faible sur une seule année, mais il se compose au fil du temps et c'est cette accumulation qui devient significative. De plus, contrairement à ce que croient ceux qui craignent le nivellement par le bas, cet effet n'est pas à somme nulle (ou symétrique) : s'il est vrai que les élèves jugés en difficulté y gagnent davantage que les autres, ces derniers ne subissent pas d'effets négatifs de la mixité. L'effet de composition positif se produit à moins qu'un point de bascule ne soit franchi et qu'un sous-groupe soit surreprésenté.

Autrement dit, dans un groupe mixte équilibré, les élèves performants maintiennent leurs bons résultats, et ceux qui éprouvent des difficultés obtiennent de meilleurs résultats au contact d'élèves qui apprennent facilement. « Ainsi, les élèves qui sont le plus à risque d'échouer pour des raisons liées à leur statut socioéconomique ou à leur origine ethnique bénéficient significativement de la présence d'élèves forts dans leur classe, alors que les élèves forts ne sont pas pénalisés par la composition hétérogène de leur classe (Angrist et Lang, 2004 ; Burke et Sass, 2008 ; Fryer, 2011 ; Hanushek, Kain, Markman et Rivkin, 2003 ;

Imberman, Kugler et Sacerdote, 2012 ; Schneeweis et Winter-Ebmer, 2005 ; Vigdor et Nechyba, 2007 ; Zimmerman, 2003) dans Betts, 2011 ; Dills, 2005 ; Fryer, 2011). » (Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, 2014, p. 57.)

Même si ce n'est pas l'effet recherché, le fonctionnement actuel du système crée certains regroupements d'élèves selon leurs résultats scolaires et leur profil socioéconomique. Il est clair que le point de bascule est dépassé dans certaines classes où une proportion trop élevée d'élèves plus vulnérables ou qui ont des besoins particuliers sont concentrés.

Donc, même si certaines familles favorisées ou certaines familles de la classe moyenne sont prêtes à consentir des investissements importants pour enrichir le parcours scolaire de leur enfant, **les élèves des milieux défavorisés sont ceux pour qui l'enrichissement de l'expérience scolaire a les effets les plus importants**, parce qu'ils peuvent moins compter sur leur famille pour assurer un transfert de connaissances. « La composition des classes les affecte donc de manière disproportionnée. » (Rompré, 2015, p. 41.)

Des recherches ont montré que les variables liées à l'école, notamment la qualité de l'enseignement (Rompré, 2015), ont une plus grande influence sur le parcours des élèves vulnérables que sur celui des autres élèves (ce qui est vrai également pour les services de garde éducatifs). Logiquement, **on devrait donc confier les classes les plus délicates à gérer aux enseignants les plus expérimentés**. Malheureusement, en raison des règles d'affectation actuelles (fondées essentiellement sur l'ancienneté), ces classes sont souvent celles où se succèdent les enseignants à statut précaire ou ceux qui sont le moins expérimentés (ce qui est en soi un autre problème de justice).

En outre, on reconnaît généralement que les attentes des enseignants influencent de façon significative les résultats scolaires des élèves (phénomène appelé *effet Pygmalion*). Les enfants qui fréquentent une école en milieu défavorisé ou qui éprouvent certaines difficultés courent un plus grand risque d'être sous-estimés par leur enseignant, ce qui peut se traduire par des résultats qui ne sont pas à la hauteur de leurs possibilités. « Ici, les effets de seuil sont déterminants. Ils se produisent lorsque la concurrence scolaire conduit à concentrer massivement les élèves les plus faibles et défavorisés dans un nombre restreint d'établissements. Par le simple fait qu'ils sont majoritaires, les élèves les plus faibles et de milieu défavorisé induisent des attentes éducatives plus faibles de la part des enseignants, des ambitions scolaires réduites, voire une remise en cause des normes et standards scolaires eux-mêmes (Charlot *et al.*, 1992). » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 714.) C'est donc dans ce contexte qu'il y a tout particulièrement lieu de lutter contre le nivellement par le bas, de miser sur le potentiel des élèves et de maintenir pour chacun d'eux des attentes élevées.

« L'existence d'un effet de composition a des conséquences importantes sur les politiques publiques, puisqu'il montre que la ségrégation scolaire est une injustice qui réduit l'équité des systèmes d'enseignement et, par extension, la justice sociale. Puisqu'il est possible d'améliorer la performance globale du système d'éducation sans nuire aux meilleurs élèves, les États ont tout intérêt à explorer toutes les options dont ils disposent dans le but de favoriser la mixité sociale au sein des classes et des établissements. » (Rompré, 2015, p. 59.)

Les pratiques en matière de justice sociale en éducation[41]

L'examen des recherches sur la justice sociale en éducation a permis d'établir sept pratiques à mettre en place. La majorité d'entre elles concernent l'ensemble des intervenants du milieu scolaire. Il va sans dire que la direction d'école joue un rôle clé.

1. L'équipe-école fait porter la mission de l'école sur la réussite de tous les élèves et sur la justice sociale. Cette mission est la responsabilité de tous les acteurs concernés. On croit en la capacité d'apprendre de tous les élèves, on offre à tous des situations d'apprentissage de qualité selon une approche basée sur l'intégration plutôt que sur la marginalisation.
2. Les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion prennent en compte (valorisent) la réalité des élèves et des familles et véhiculent des valeurs de justice sociale (développement de la conscience critique des jeunes).
3. Le leadership de la direction d'école est partagé et favorise la pleine participation de tous (on s'assure que toutes les voix aussi diverses soient-elles puissent être entendues).
4. La direction d'école combat les fausses croyances et les préjugés à l'égard des enfants et des familles (la différence est souvent perçue comme un déficit ou un manque) et incite son équipe-école à faire de même. Discuter et confronter : les discours qui conduisent à blâmer les enfants ou leurs familles pour les difficultés qu'ils vivent ; les discours fondés sur le déficit des élèves ou des parents ; les discours qui conduisent à se distancier de la réalité de l'autre ; des attentes diminuées assorties d'occasions d'apprentissage moins riches pour les élèves des milieux défavorisés. Ne pas tolérer les relations qui avantagent un groupe au détriment d'un autre ; le silence autour des enjeux de justice sociale (il faut élever le niveau de conscience de chacun sur cette question).
5. L'équipe-école fait en sorte que l'école soit un lieu sécuritaire où règne un climat de respect et d'ouverture, favorable à la pleine participation de tous et au développement du sentiment d'appartenance.
6. Les parents et les membres de la communauté collaborent en vue de favoriser le partage d'expérience et de connaissances. L'école est un lieu de participation citoyenne pour les parents, on connaît et on comprend la réalité des familles et on s'en inspire, on établit un véritable partenariat avec les familles (développer un discours positif à leur égard, leur donner différentes possibilités de s'engager dans la vie de l'école). La direction d'école travaille avec la communauté pour forger des alliances.
7. La direction et l'ensemble des intervenants de l'équipe-école connaissent et comprennent les enjeux de la justice sociale. La direction acquiert des connaissances qui lui permettent de faire face aux résistances des membres de l'équipe et d'engager un échange rigoureux.

41. Synthèse d'un document présenté par le *Programme de soutien à l'école montréalaise* (devenu depuis *Une école montréalaise pour tous*) du MELS (Archambault et Harnois, 2010).

3.2.4 LES MATHÉMATIQUES : MATIÈRE À RÉFLEXION

> *« [N]ombre de jeunes ont été laminés par un système éducatif qui utilise, hélas, les maths comme outil de sélection. Il est vrai qu'elles donnent l'illusion, plus qu'aucune autre discipline, de permettre de séparer avec objectivité le bon grain de ceux qui comprennent de l'ivraie de ceux qui ne comprennent pas. Mais c'est là faire un usage pervers de leur rigueur. Un échec en math ne prouve nullement que l'élève "n'est pas capable" ; il prouve qu'elles lui ont été mal enseignées. »*
>
> (Jacquard, 2001, p. 172)

Les mathématiques sont à la fois une matière mal aimée de bien des élèves, même parmi les plus performants (OCDE, 2015c), et extrêmement valorisée socialement. Cette conjonction n'est pas fortuite : c'est sans doute en partie parce que les exigences en mathématiques sont plus élevées pour accéder à certains programmes postsecondaires que cette matière suscite un niveau d'anxiété plus grand que les difficultés liées à la maîtrise de la langue d'enseignement, qui est pourtant la matière que la plupart des élèves qui n'obtiennent pas leur DES n'ont pas réussie (MEESR, 2015a). En outre, les mathématiques seraient trop souvent enseignées comme une série de règles décontextualisées dont les élèves voient mal la pertinence et l'intérêt (Wisenthal Milech, 2015)[42].

3.2.4.1 LES DIFFÉRENTES SÉQUENCES

Contrairement à la langue d'enseignement, dont la réussite est obligatoire en 5e secondaire, les mathématiques requises pour obtenir un DES sont celles de la 4e secondaire. De plus, les mathématiques de la 4e et de la 5e secondaire se déclinent en trois séquences distinctes, même si elles ont une base commune. Elles sont donc emblématiques des cheminements différenciés proposés aux élèves, dont l'un des effets est de les regrouper en fonction de leurs résultats scolaires.

La séquence culture, société et technique (CST) est associée aux sciences humaines et met l'accent sur la statistique et les probabilités. Les deux autres séquences, soit technico-sciences (TS), liée aux filières plus techniques, et sciences naturelles (SN), rattachée aux sciences de la nature (séquence plus abstraite), misent davantage sur les notions d'algèbre. Même si ces séquences n'ont pas été pensées pour remplacer les anciens parcours allégé, moyen et enrichi, il faut admettre que, concrètement, tous les DES n'ont pas la même « valeur », puisque la séquence CST ne répondait pas en 2015 aux préalables de près de 40 % des programmes collégiaux (Avignon, 2015). De plus, le choix de l'une ou l'autre des séquences se ferait davantage sur la base des résultats scolaires antérieurs des élèves que sur celle de leurs intérêts (Leblond, 2012).

Pour des raisons liées à l'organisation scolaire, plusieurs écoles n'offrent en réalité que deux des trois séquences, soit CST et (le plus souvent) SN[43]. Ainsi, s'ils veulent garder ouvertes toutes les possibilités du collégial, les élèves qui auraient aimé choisir la voie plus technique sont souvent contraints de suivre la séquence SN. Pour certains d'entre eux, c'est un stress supplémentaire, car la séquence SN est perçue comme plus exigeante. Pourtant, de toutes les matières évaluées aux épreuves ministérielles de 4e et 5e secondaire (résultats de 2014), quel que soit le contexte (écoles privées ou publiques, milieux défavorisés ou non), c'est la séquence de mathématiques CST qui affiche les taux de réussite les plus bas (et l'écart le plus grand entre les types d'écoles ou de milieux).

42. Voir aussi http://tire.ctreq.qc.ca/2016/02/mathematiques_didactique/.

43. Les données sur les taux de réussite des épreuves ministérielles de 4e et 5e secondaire fournies par le Ministère à la demande du CSE n'indiquent des résultats pour la séquence TS que pour une école sur quatre environ.

Ainsi, pour la séquence SN, le taux moyen de réussite de l'épreuve unique est de 86,3 % dans les milieux favorisés, 82 % dans les milieux moyens et 81,7 % dans les milieux défavorisés : non seulement les taux de réussite sont-ils élevés dans tous les contextes socioéconomiques, mais la différence est relativement faible (moins de 5 points de pourcentage) entre les milieux défavorisés et les autres. Par contre, pour la séquence CST, les taux moyens de réussite sont de 75,3 % dans les milieux favorisés, 71,1 % dans les milieux moyens et 62,8 % dans les milieux défavorisés. Non seulement les taux sont-ils plus bas, mais l'écart entre les milieux est nettement plus prononcé (12,5 points de pourcentage). À titre de comparaison, les taux moyens de réussite à l'épreuve de français sont de 76,4 %, 73,7 et 69,7 % (selon les trois contextes socioéconomiques).

TABLEAU 1
TAUX DE RÉUSSITE AUX ÉPREUVES MINISTÉRIELLES DE 4e ET 5e SECONDAIRE SELON LES MILIEUX

	MILIEUX FAVORISÉS	MILIEUX MOYENS	MILIEUX DÉFAVORISÉS	ÉCART
Séquence SN	86,3	82	81,7	**4,6**
Séquence CST	75,3	71,1	62,8	**12,5**
Français	76,4	73,7	69,7	**6,7**

Source : Données sur les taux de réussite des écoles aux épreuves ministérielles de 4e et 5e secondaire (résultats de 2014), fournies par le Ministère, analysées par le CSE.

Pour expliquer ces différences, on peut faire l'hypothèse que, peu importe le milieu social ou le type d'école, les élèves qui ont un bon rendement scolaire ne sont pas encouragés à s'inscrire dans la séquence CST même s'ils ne se destinent pas aux sciences, ce qui contribue à regrouper ceux qui éprouvent davantage de difficultés et crée automatiquement un effet de composition. Toutefois, malgré leurs bons résultats, une grande proportion des élèves des séquences SN (aussi bien que ceux de CST) perdraient leur sentiment de compétence et leur motivation (voire leur intérêt pour cette matière), et deviendraient plus anxieux à la fin de leur secondaire. Cela pourrait être dû non pas tant au degré de difficulté des notions abordées, mais au fait que les élèves ressentent une concurrence plus vive (Leblond, 2012).

Des travaux ont été réalisés au Ministère pour mettre à jour la séquence CST, de sorte que cette séquence donne accès à davantage de programmes techniques. Autrement dit, on a évalué ce qu'il faudrait ajouter à cette séquence pour qu'elle ouvre davantage de portes. De son côté, le milieu collégial a été invité à une réflexion pour revoir la pertinence du niveau des exigences actuelles en mathématiques dans tous les programmes où elles sont requises (Avignon, 2015).

Malgré les travaux déjà réalisés au Ministère, le Conseil estime que la réflexion sur le rôle discriminant que l'on fait jouer aux mathématiques reste à faire, tant au secondaire qu'au collégial. En effet, même si les trois séquences sont officiellement pensées pour répondre aux différents intérêts des élèves, le Conseil constate que, tant pour les élèves que pour les enseignants, elles se sont pratiquement substituées aux anciennes voies (allégée, moyenne et enrichie) et qu'on leur fait jouer ainsi un rôle de tri social contraire aux intentions du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

3.2.4.2 DES MATHÉMATIQUES AU NUMÉRIQUE

« La littératie numérique n'est pas une catégorie technique qui décrit un niveau fonctionnel minimal de compétences technologiques, mais plutôt une vaste capacité de participer à une société qui utilise la technologie des communications numériques dans les milieux de travail, au gouvernement, en éducation, dans les domaines culturels, dans les espaces civiques, dans les foyers et dans les loisirs. » (Hoechsmann et DeWaard, 2015, p. 5.) La nécessité que l'école développe chez les élèves des compétences méthodologiques pour tirer profit du numérique est explicite dans la description du domaine d'apprentissage « médias » et celle des compétences transversales formulées dans le PFEQ (MEES, 2016). Le PFEQ est en outre sensible au fait que tous les élèves ne sont pas égaux devant le

numérique. Même si avoir accès à un ordinateur « branché » est une condition de base, les inégalités numériques ne sont pas uniquement une question d'accès à la technologie : elles reposent également beaucoup sur le soutien que les élèves peuvent recevoir de leurs parents et sur le type de rapport qu'ils ont développé, ou non, avec les technologies dans leur vie quotidienne, et ce, bien avant leur entrée à l'école.

En effet, l'utilisation du numérique n'entraîne pas nécessairement l'autonomie qui permet de faire le tri (et des liens) dans la masse d'information immédiatement accessible (Paradis, 2015). Dans un « rapport qui présente une analyse comparative internationale des compétences numériques des élèves et des environnements d'apprentissage conçus en vue de les développer », l'OCDE conclut que, « une fois palliée ce que l'on a coutume d'appeler la "première fracture numérique" (l'accès aux ordinateurs), l'écart subsistant, entre groupes socio-économiques, en termes de capacité à utiliser les outils TIC à des fins d'apprentissage s'explique largement, si ce n'est totalement, par les différences observées dans les compétences académiques plus traditionnelles » (OCDE, 2015a, p. 6), soit la lecture et les mathématiques.

Équiper les classes de matériel électronique ne fera que reconduire les inégalités sociales si l'on tient pour acquis que tous les élèves sauront utiliser cette technologie adéquatement (Granjon, 2009). « En un mot, le fait de garantir l'acquisition par chaque enfant d'un niveau de compétences de base en compréhension de l'écrit et en mathématiques semble bien plus utile pour améliorer l'égalité des chances dans notre monde numérique que l'élargissement ou la subvention de l'accès aux appareils et services de haute technologie. » (OCDE, 2015a, p. 1.)

Il ne s'agit évidemment pas de nier ici l'intérêt des nouvelles technologies en éducation (ni la nécessité de faire avec leur omniprésence dans la vie sociale). Mais le Conseil juge important d'insister sur le fait que ce n'est pas l'accès à la technologie qui permet aux élèves d'acquérir ou de développer les connaissances et les compétences de base (lecture et mathématiques). Inversement — et cela n'a rien d'anodin —, c'est d'abord la maîtrise des compétences de base qui permet de tirer avantage de la technologie.

3.2.5 LE MARCHÉ PÉRISCOLAIRE[44]

En marge du soutien qui est offert à l'école se développe un marché privé de services d'aide aux devoirs et de préparation aux examens[45]. Ce phénomène paraît difficilement conciliable avec l'équité. On peut également considérer comme faisant partie du marché périscolaire les services spécialisés pour diagnostiquer les troubles d'apprentissage[46] ; ces services sont susceptibles de permettre à des élèves d'obtenir plus rapidement l'accompagnement professionnel ou le soutien technique qui leur permettra de réussir.

Une navigation rapide sur le Web confirme que l'offre de services dans ce secteur au Québec est relativement abondante et diversifiée. Plusieurs sites proposent des centaines de tuteurs, dont certains se déplacent à domicile.

Le Network of Experts in Social Sciences of Education and Training a produit sur ce sujet une étude (Bray, 2011) dont plusieurs faits saillants sont explicitement liés à la justice et à l'équité.

En Europe, les pays les moins affectés par le phénomène du soutien scolaire privé (notamment la Scandinavie) sont ceux dont la qualité de l'enseignement public est reconnue et où elle satisfait le plus largement les familles. À l'opposé, dans certains pays asiatiques, ces services privés d'éducation parallèle, souvent assurés par des enseignants qui souhaitent arrondir leurs fins de mois, sont davantage pris au sérieux que le système scolaire public.

44. Plusieurs termes sont utilisés pour désigner ces services : soutien scolaire privé, tutorat, éducation parallèle, accompagnement scolaire, coaching, etc. Il ne faut pas confondre ces services, rémunérés, avec ceux offerts gratuitement par des fondations, des groupes de bénévoles ou des organismes communautaires.

45. Voir notamment à ce sujet un dossier publié dans *Le Devoir* du 9 janvier 2016 : http://www.ledevoir.com/motcle/le-business-de-l-apprentissage.

46. http://www.psycho-experts.com/services/evaluations/troubles-specifiques-d-apprentissage.

Mais, même dans des pays où le système d'éducation public est bien développé, la concurrence et la préparation aux examens (pour être admis dans certains programmes ou écoles) alimentent la demande pour du soutien scolaire privé.

La concurrence fait en sorte que ce ne sont pas nécessairement des élèves en difficulté qui bénéficient de ces services : « Le soutien scolaire privé ne consiste pas tant à offrir un soutien à des élèves ayant réellement besoin d'une aide qu'ils ne peuvent pas trouver à l'école que de maintenir les avantages concurrentiels des élèves privilégiés qui réussissent déjà. [...] Si on l'abandonne aux forces du marché, le soutien scolaire privé risque de maintenir et d'exacerber les inégalités, car les familles aux revenus les plus élevés pourront s'offrir des cours particuliers en plus grande quantité et de meilleure qualité. » (Bray, 2011, p. 9.) La Commission européenne fait remarquer que la valeur pédagogique des cours particuliers est parfois faible : certaines firmes visent surtout à développer chez les élèves des stratégies pour réussir les examens (bachotage), d'autres ont recours à du personnel non qualifié.

À retenir quant à l'égalité de traitement

Différencier les profils pour répondre à des besoins a entraîné des écueils quant à l'égalité de traitement : certains enfants — particulièrement les plus vulnérables — se retrouvent par ricochet dans des conditions moins favorables à l'apprentissage.

Les écoles privées et les écoles publiques qui offrent des projets particuliers sont concentrées dans les zones urbaines et dans les milieux de classe moyenne et les milieux favorisés.

Le regroupement des élèves selon leur profil scolaire est très défavorable aux élèves les plus vulnérables alors qu'il ne compte pas de façon significative pour les élèves qui apprennent facilement. Il faut donc faire la promotion de la mixité sociale dans les classes.

Le contexte actuel (coupures dans les services, perte de confiance dans le réseau public, concurrence pour accéder aux meilleures écoles ou aux meilleurs programmes) est favorable au développement du marché périscolaire, qui contribue aux inégalités de traitement.

3.3 L'ÉGALITÉ DE RÉSULTAT

L'égalité de résultat signifie généralement deux choses (qui ne sont pas mutuellement exclusives) : que tous les groupes sociaux soient équitablement représentés parmi les diplômés à tous les ordres d'enseignement ; qu'à sa sortie du système scolaire, chacun ait développé son potentiel et ait acquis un minimum commun de compétences et de connaissances pour lui permettre de prendre sa place dans la société moderne.

3.3.1 OBTENIR UN DIPLÔME

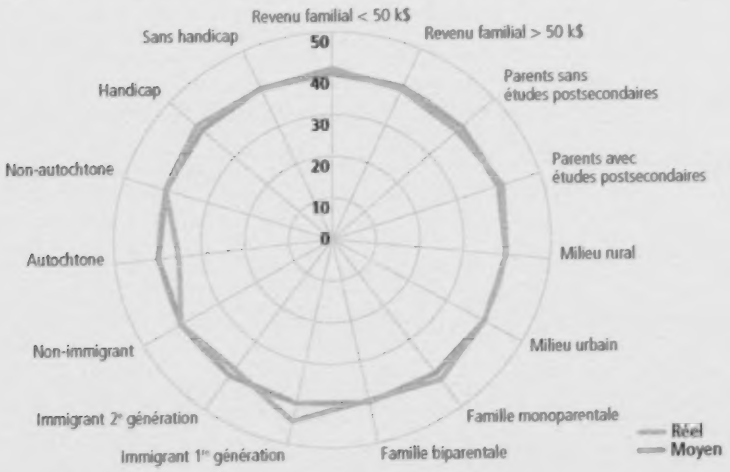
Les taux de diplomation ont constamment progressé depuis 40 ans[47], et ce, à tous les ordres d'enseignement. Cependant, la hausse moyenne des taux de qualification ne nous assure pas que tous les groupes sociaux bénéficient de l'éducation de façon équitable. La recherche de l'équité veut en effet faire en sorte que le parcours scolaire d'une personne ne soit pas affecté par son origine sociale (première visée de l'égalité de résultat). Cela implique que tous les groupes sociaux devraient être représentés aux études postsecondaires (et y obtenir des diplômes), y compris dans les filières les plus valorisées (comme la médecine ou le droit), associées à certains privilèges (un meilleur statut social, des revenus plus importants, etc.).

47. Même si un plateau semble être atteint et que l'on parle dorénavant de qualification au secondaire (pour inclure la certification de formation préparatoire au travail et le certificat de formation à un métier semi-spécialisé), pour tenir compte des élèves qui n'ont pas toutes les unités requises pour obtenir un DES.

Force est de constater que cet objectif n'est que partiellement atteint. Une étude récente montre que, à performances scolaires au secondaire comparables, l'origine sociale (déterminée par le revenu et la scolarité des parents) importe encore. « L'accès aux études universitaires reste toujours marqué par la logique de la reproduction [des inégalités sociales], mais on constate une tendance à la démocratisation égalisatrice en ce qui a trait à l'enseignement collégial. » (Kamanzi et Doray, 2015, p. 51.)

Les graphiques suivants (Université du Québec, 2013, p. 23) permettent d'illustrer ce phénomène. Dans la première figure, qui illustre le taux d'accès au collégial, l'écart à la moyenne est peu prononcé (les deux tracés se superposent presque partout), ce qui signifie que les différents groupes sociaux fréquentent les établissements d'enseignement collégial dans des proportions assez uniformes (sauf les autochtones et les immigrants de première génération, respectivement sous-représentés et surreprésentés).

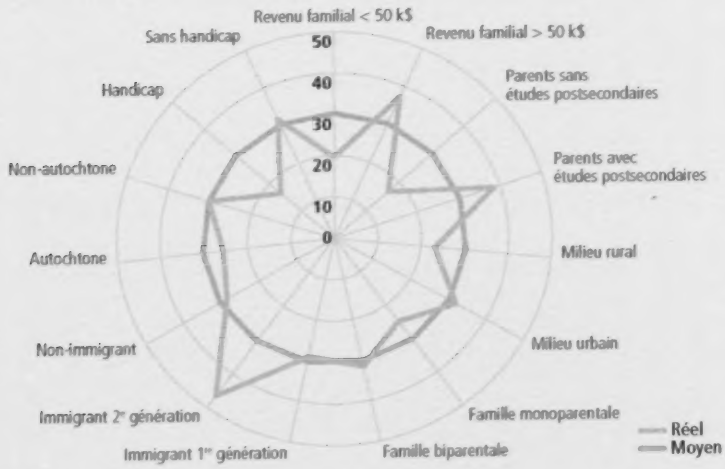
GRAPHIQUE 1
TAUX D'ACCÈS AU COLLÈGE AU QUÉBEC EN FONCTION DE L'APPARTENANCE À UN GROUPE



Source : Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada ; sur la base des travaux de Finnie, Childs, et Wismer (2011), *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition.*

Par contre, en ce qui concerne l'accès à l'université, le tracé en étoile s'écarte du cercle, ce qui témoigne d'un écart à la moyenne assez marqué entre certains groupes : le fait d'appartenir à un milieu plus modeste, d'être la première génération à poursuivre des études postsecondaires ou de vivre en situation de handicap est associé à une moins grande fréquentation de l'université.

GRAPHIQUE 2
TAUX D'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC EN FONCTION DE L'APPARTENANCE À UN GROUPE



Source : Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada ; sur la base des travaux de Finnie, Childs, et Wismer (2011), *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition.*

Les considérations liées à des choix personnels et à un accès objectivement un peu plus difficile aux études supérieures dans certains contextes (par exemple pour les jeunes des régions éloignées) n'expliqueraient pas toutes les différences observées. En effet, plusieurs recherches confirment que le système scolaire n'est pas neutre, « le lien entre l'origine sociale et les inégalités scolaires a un caractère structurel qui tient à l'organisation des trajectoires scolaires et au degré de sélectivité aux différents ordres d'enseignement » (Dupriez et Dumay, Felouzis, Marks, cités dans Kamanzi et Doray, 2015, p. 58).

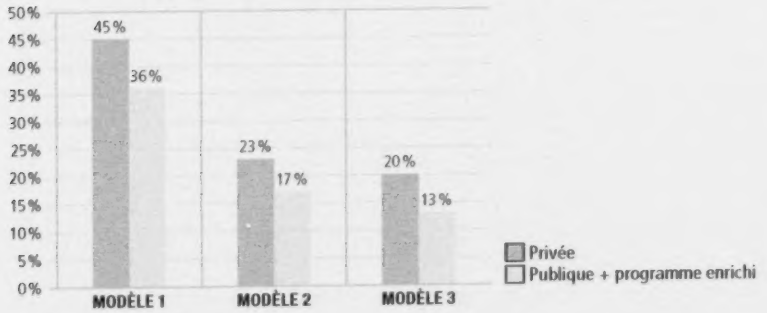
Le contexte de marché scolaire dont il a été question au chapitre des inégalités de traitement ne serait pas sans effet sur la suite du parcours des élèves québécois. Il y aurait un lien entre la probabilité de fréquenter l'université et le parcours suivi au secondaire (école privée, programme enrichi au public ou programme ordinaire). Les résultats d'une recherche de Maroy et Kamanzi en voie d'être publiée[48] indiquent que la structure scolaire québécoise (plus particulièrement la stratification croissante de la qualité des écoles et des programmes au sein de l'enseignement obligatoire) aurait un effet sur la reproduction des inégalités sociales (notamment parce qu'elle a une incidence sur les probabilités d'accès à des études universitaires).

Les données indiquent que, en fonction de certaines caractéristiques du milieu d'origine (notamment le revenu et le capital scolaire des parents), l'égalité des chances d'aller à l'université serait loin d'être acquise pour tous les groupes sociaux. L'hypothèse de Maroy et Kamanzi est que la diversification accrue de l'offre scolaire et la promotion de programmes particuliers dans les écoles secondaires publiques entraînent de nouvelles formes d'inégalités et représentent un recul pour la démocratisation qualitative (autrement dit l'égalité de résultats).

48 « Démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire et stratification du système d'enseignement obligatoire », recherche menée par Christian Maroy et Pierre Canisius Kamanzi à partir des données de l'Enquête sur les jeunes en transition (EJET) de Statistique Canada, http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435. Un article issu de cette recherche, « Stratification des établissements scolaires et inégalités d'accès à l'enseignement universitaire au Québec », est à paraître.

Plus précisément, une fois que les autres données sont contrôlées (notamment le milieu d'origine — déterminé par la scolarité des parents —, les résultats scolaires et le désir de poursuivre des études universitaires exprimé à l'âge de 15 ans par l'élève lui-même), leur recherche indique que les élèves qui fréquentent une école privée et ceux qui fréquentent un programme enrichi (ou particulier, par exemple le programme d'éducation internationale) dans un établissement public sont plus nombreux à poursuivre des études universitaires (respectivement dans des proportions de 20 % et 13 %) que ceux qui suivent le programme public ordinaire.

GRAPHIQUE 3
CHANCES D'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ : EFFET « NET » DU PROGRAMME SUIVI AU SECONDAIRE



Source : Maroy et Kamanzi (à paraître).

Le modèle 1 de ce graphique montre les probabilités qu'un élève poursuive des études à l'université selon le type de programme qu'il a suivi au secondaire : les élèves des écoles privées et ceux des programmes publics enrichis ont respectivement 45 % et 36 % plus de chances d'accéder à l'université que ceux qui suivent le programme public ordinaire. Le modèle 2 tient compte des aptitudes scolaires de ces mêmes élèves (mesurées par le test PISA à l'âge de 15 ans), du plus haut diplôme obtenu par les parents (père ou mère), et du niveau d'étude souhaité par les parents. Le modèle 3 ajoute comme variable de contrôle les aspirations du jeune. Donc, selon cette recherche, en dépit de ses bons résultats à 15 ans et de son désir de fréquenter l'université (mesurés par le PISA), l'élève inscrit dans une classe ordinaire aurait de 13 % à 20 % moins de chances d'aller à l'université que ses pairs d'un programme public enrichi ou d'une école privée.

Pour expliquer ces résultats, les chercheurs font l'hypothèse que les conditions inégales du programme suivi au secondaire ont un effet sur les probabilités qu'un élève fréquente plus tard l'université (indépendamment de sa motivation, de ses aptitudes et des aspirations familiales). La qualité des ressources matérielles ou la stabilité des ressources humaines peuvent avoir de l'importance, mais aussi l'effet des pairs (ou de composition), résultat de la concentration des élèves les plus performants dans certaines classes. Non pas, répétons-le, parce que les groupes homogènes ont une importance pour les plus forts, mais bien parce que le regroupement d'un trop grand nombre d'élèves qui éprouvent des difficultés fait franchir au groupe un point de bascule : il s'y crée des dynamiques peu propices à l'apprentissage, ce qui est particulièrement préjudiciable aux plus vulnérables.

L'analyse des données du PISA 2012 réalisée par le Conseil suggère elle aussi que le traitement différencié des élèves se traduit par des résultats inégaux. On retient généralement de ce test de comparaison à grande échelle que le Canada et le Québec y figurent comme performants et équitables, c'est-à-dire que les résultats y sont significativement supérieurs à ceux de la moyenne des pays de comparaison et que le statut socioéconomique des élèves y a une influence moins grande (Brochu et autres, 2013 ; OCDE, 2014c).

L'analyse des données PISA pour le Canada permet d'aller plus loin et de situer le Québec par rapport au reste du pays. Soulignons d'abord que la relation entre le statut socioéconomique et culturel des élèves et leur performance en mathématiques n'est pas

significativement différente au Québec de cette relation dans les autres provinces. Par contre, la relation entre le statut socioéconomique et culturel des écoles[49] et la performance des écoles est plus forte au Québec que dans la plupart des autres provinces. En effet, lorsqu'on compare la performance des écoles désavantagées à celle des écoles moyennes et avantagées dans les différentes provinces (ou groupes de provinces), on constate que la différence est beaucoup plus prononcée au Québec qu'ailleurs au Canada, et ce, dans les trois domaines d'évaluation (mathématiques, lecture et sciences).

Les tableaux et le graphique suivants permettent de constater que la variation de performance entre les écoles, c'est-à-dire la différence de performance entre les élèves des écoles défavorisées et ceux des écoles favorisées, est de 105 points en mathématiques au Québec alors qu'elle est de 48 points Colombie-Britannique (CB). En lecture, la différence est de 112 points au Québec (contre 39 en CB) ; et elle de 94 points en sciences (contre 40 en CB). Bref, dans toutes les provinces ou régions du Canada, les élèves des écoles défavorisées ont obtenu une performance inférieure à ceux des écoles favorisées, mais cette différence est nettement plus élevée au Québec.

TABLEAU 2.1
DIFFÉRENCE DE PERFORMANCE EN MATHÉMATIQUES ENTRE LES ÉLÈVES DES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉLÈVES DES ÉCOLES FAVORISÉES

	ÉCOLES DÉFAVORISÉES	ÉCOLES MOYENNES	ÉCOLES FAVORISÉES	DIFFÉRENCE ENTRE LES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉCOLES FAVORISÉES
Provinces de l'Atlantique	469	494	523	54
Québec	**485**	**527**	**590**	**105**
Ontario	486	510	546	60
Provinces des Prairies	474	504	553	79
Colombie-Britannique	502	514	550	48

TABLEAU 2.2
DIFFÉRENCE DE PERFORMANCE EN LECTURE ENTRE LES ÉLÈVES DES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉLÈVES DES ÉCOLES FAVORISÉES

	ÉCOLES DÉFAVORISÉES	ÉCOLES MOYENNES	ÉCOLES FAVORISÉES	DIFFÉRENCE ENTRE LES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉCOLES FAVORISÉES
Provinces de l'Atlantique	472	502	525	53
Québec	**463**	**513**	**575**	**112**
Ontario	499	527	556	57
Provinces des Prairies	484	511	551	67
Colombie-Britannique	521	526	560	39

TABLEAU 2.3
DIFFÉRENCE DE PERFORMANCE EN SCIENCES ENTRE LES ÉLÈVES DES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉLÈVES DES ÉCOLES FAVORISÉES

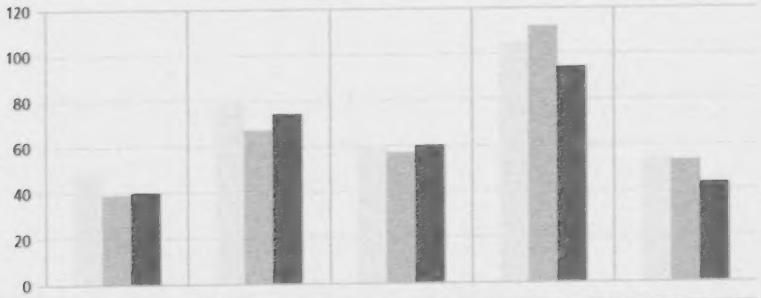
	ÉCOLES DÉFAVORISÉES	ÉCOLES MOYENNES	ÉCOLES FAVORISÉES	DIFFÉRENCE ENTRE LES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉCOLES FAVORISÉES
Provinces de l'Atlantique	485	512	528	43
Québec	**464**	**512**	**558**	**94**
Ontario	497	524	557	60
Provinces des Prairies	492	523	566	74
Colombie-Britannique	527	538	567	40

Source : Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012.

* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

49. Le statut des écoles (défavorisées, moyennes, favorisées) a été établi sur une base provinciale (et non pas canadienne) en fonction du statut socioéconomique moyen des élèves de chaque province.

GRAPHIQUE 4
DIFFÉRENCE DE PERFORMANCE ENTRE LES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉCOLES FAVORISÉES



	COLOMBIE-BRITANNIQUE	PROVINCES DES PRAIRIES	ONTARIO	QUÉBEC	PROVINCES DE L'ATLANTIQUE
Mathématiques	48	79	60	**105**	54
Lecture	39	67	57	**112**	53
Sciences	40	74	60	**94**	43

Source: Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012.

* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

Rappelons que, aux yeux de l'OCDE, « une forte variation de la performance associée au milieu des élèves et des établissements [...] montre que les possibilités d'apprentissage ne sont pas réparties de façon équitable dans le système d'éducation » (OCDE, 2014c, p. 34). **Sous cet angle, le système scolaire québécois serait donc moins équitable que ceux des autres provinces canadiennes**. Autrement dit, à l'intérieur du Canada, c'est au Québec que les résultats des élèves aux tests PISA sont le plus liés au statut socioéconomique et culturel des écoles.

Les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec vont dans le même sens : « [C]omparativement aux autres élèves des écoles publiques, ceux fréquentant une école située dans un territoire considéré [comme] défavorisé présentent un taux de réussite [aux épreuves obligatoires de français en 6e année du primaire] moindre en lecture et en écriture » (Desrosiers et Tétreault, 2012, p. 19). Il en va de même pour l'épreuve de mathématiques (Tétreault et Desrosiers, 2013).

Les inégalités de résultat ne sont pas seulement le fruit d'inégalités dans la société (notamment sur le plan économique) ou entre les élèves (de plus ou moins grandes aptitudes), mais elles **sont** aussi **partiellement le produit des inégalités de traitement** que le système scolaire lui-même cautionne.

Certes, au Québec, la relation entre la performance des élèves et le statut socioéconomique des écoles est sous la moyenne de l'OCDE et elle est nettement moins grande au Québec que dans certains pays d'Europe, par exemple la France (OCDE, 2014c). Par contre, elle est significativement plus élevée que la moyenne canadienne, et ce, malgré des programmes sociaux jugés plus généreux que ceux des autres provinces.

Ces chiffres montrent qu'il est essentiel de continuer d'agir de façon ciblée dans les écoles des milieux défavorisés. Ils indiquent aussi, cependant, qu'il y a encore une large place à l'amélioration des résultats pour les élèves des milieux défavorisés et ils nous invitent à remettre en question certaines façons de faire.

Le Conseil retient de ces données que, comme la différence dans les résultats s'observe au niveau des écoles, elle peut témoigner d'un effet de composition qui serait (du moins en partie) une conséquence non désirée de la multiplication des programmes sélectifs ou enrichis (qu'ils soient offerts dans une école publique ou privée).

Nous avons vu au chapitre des inégalités de traitement que cette offre plus diversifiée s'observe majoritairement dans les écoles fréquentées par des élèves de la classe moyenne ou des milieux favorisés. Elle a pour effet de regrouper entre eux (dans certaines classes ordinaires des écoles publiques) les élèves de milieux défavorisés et ceux qui éprouvent le plus de difficultés. De surcroît, ce sont généralement les enseignants les moins expérimentés qui sont affectés dans ces milieux.

Ces données appuient l'hypothèse selon laquelle **les inégalités de résultat** (dont l'accès à l'enseignement supérieur) ne sont pas seulement le fruit d'inégalités dans la société (notamment sur le plan économique) ou entre les élèves (de plus ou moins grandes aptitudes), mais qu'elles **sont** aussi **partiellement le produit des inégalités de traitement** que le système scolaire lui-même cautionne. C'est pourquoi, dans l'*état actuel des choses*, l'augmentation des ressources destinées à l'enseignement universitaire (ou la diminution des frais imposés aux étudiants) favoriserait surtout les classes moyennes et supérieures et ne réduirait pas les inégalités sociales (Foley et Green, 2015).

> S'il faut faire en sorte que tous les groupes sociaux soient équitablement représentés parmi les diplômés, il faut aussi reconnaître que tous les individus n'ont pas le désir de poursuivre de longues études ou qu'ils possèdent d'autres aptitudes que les habiletés verbales et logicomathématiques valorisées par le curriculum et nécessaires pour occuper certaines fonctions.

On peut également faire l'hypothèse que les filières les plus prestigieuses, par exemple la médecine, sont massivement occupées par des personnes issues de milieux favorisés et dont les parents ont eux-mêmes fait des études universitaires. Selon la typologie de Merle, il s'agit d'une forme de démocratisation ségrégative, par opposition à une démocratisation qui serait égalisatrice (représentation équitable des groupes sociaux) ou uniforme (c'est-à-dire le *statu quo*). Car « tout en augmentant leur taux de participation aux différents niveaux de scolarisation, les étudiants issus des milieux modestes se concentrent davantage dans les filières ou programmes "réguliers", alors que leurs taux demeurent faibles dans les filières prestigieuses. Ce type de démocratisation réduit les "inégalités devant l'enseignement", mais accroît les "inégalités dans l'enseignement", car tout en ouvrant les services éducatifs à tous, il entretient une forme de "discrimination cachée" à l'intérieur du système éducatif » (Kamanzi et Doray, 2015, p. 44).

« Il faut par ailleurs observer que l'échec ne frappe pas indistinctement l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur. Dans tous les pays, l'échec touche plus durement les filières les moins sélectives à l'entrée et les moins prestigieuses. Face à elles se maintiennent des filières fermées et privilégiées qui constituent autant de poches de résistance. [...] Invité à accueillir davantage de jeunes et en particulier à former de nouveaux publics, l'enseignement supérieur a eu tendance à se hiérarchiser davantage et à se cliver entre, d'une part, des filières ouvertes et non sélectives qui ont beaucoup contribué à ce mouvement de massification et, d'autre part, des filières qui sont restées fermées et dans lesquelles l'échec est moins marqué. » (Romainville et Michaut (dir.), 2012, p. 255.)

Cela dit, l'égalité de résultats ne saurait se mesurer uniquement à l'aulne du nombre de diplômés universitaires. S'il faut faire en sorte que tous les groupes sociaux soient équitablement représentés parmi les diplômés, il faut aussi reconnaître que tous les individus n'ont pas le désir de poursuivre de longues études ou qu'ils possèdent d'autres aptitudes que les habiletés verbales et logicomathématiques valorisées par le curriculum et nécessaires pour occuper certaines fonctions.

L'égalité de résultats devrait alors *véritablement* reconnaître d'autres types de réussite. « La valorisation de l'enseignement universitaire au détriment de l'enseignement professionnel collégial et des métiers au secondaire a contribué à renforcer son caractère compétitif par des pratiques de sélection. » (Kamanzi et Doray, 2015, p. 59.)

À propos de réussite éducative

« Dans ses divers avis sur le sujet, le Conseil supérieur de l'éducation a, jusqu'à ce jour, promu une conception large de la réussite en distinguant bien la réussite éducative de la réussite scolaire, la première embrassant les trois missions de l'école (instruire, socialiser, qualifier), la seconde s'appliquant principalement à l'une de ces trois missions, celle d'instruire. » (CSE, 2002a, p. 5.)

« La réussite éducative est une notion beaucoup plus large que le simple fait d'obtenir un diplôme. Celui-ci, en effet, n'atteste que d'une dimension de la réalité scolaire des élèves. La réussite éducative au primaire et au secondaire touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel. » (CSE, 2002b, p. 49.)

« La réussite scolaire serait trop souvent réduite à la dimension objective des résultats qui sanctionnent l'acquisition des connaissances et de compétences dans le cadre d'un programme de formation donné. En revanche, la réussite éducative renverrait à l'ensemble des acquisitions cognitives, affectives et sociales de l'élève eu égard aux trois dimensions de la mission de l'école québécoise : instruire, qualifier, socialiser. » (Kanouté et Lafortune, 2011, p. 82.)

« La notion de réussite à l'École Publique Alternative du Québec est définie par le développement optimal des compétences de chaque élève en fonction de son propre potentiel et non par l'atteinte d'une norme externe à l'élève ou d'une réussite exclusivement scolaire. » (REPAQ, 2008, p. 9.)

3.3.2 DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES ESSENTIELLES

« L'école est censée construire des ressources pour les élèves, non les supposer "déjà là" et en constater les absences. »

(Bautier et Rayou, 2013, p. 183.)

Il est donc normal que tous n'arrivent pas aux mêmes résultats, c'est même souhaitable, puisque les champs d'intérêt et les aptitudes sont variés et que la société a besoin de personnes compétentes dans différents types de fonctions. L'efficacité d'un système d'éducation ne peut donc pas se mesurer uniquement par des taux de diplomation. Par contre, l'école obligatoire a pour mission de permettre à tous ceux qui en ont la capacité de développer les compétences de base jugées essentielles pour être autonomes et participer au monde moderne, « un monde qui se transforme au même rythme que les afflux de nouveaux diplômés et qui accorde toujours plus de prix au capital humain, aux compétences, aux qualifications et à la capacité d'évolution de chacun » (Maurin, 2007, p. 10).

Or, les élèves des milieux défavorisés sont non seulement proportionnellement moins nombreux à obtenir un diplôme, mais l'analyse des résultats au test PISA montre qu'ils sont aussi surreprésentés parmi les personnes qui n'ont pas atteint dans tous les domaines mesurés (mathématiques, langue d'enseignement et sciences) le niveau de base jugé minimal pour évoluer dans la société de façon autonome.

Plus précisément, les élèves de milieux défavorisés sont deux fois plus nombreux que leur poids relatif dans la population à ne pas développer les compétences minimales pour participer pleinement à la société moderne (Brochu et autres, 2013). L'objectif de permettre à chacun de développer les compétences nécessaires pour participer à la vie en société

n'est donc pas atteint pour une partie de ceux qui fréquentent l'école[50]. C'est sans doute encore plus vrai pour ceux qui quittent l'école sans diplôme ni qualification[51]. Les plus récentes données sur le décrochage (MEESR, 2015a) montrent que malgré une amélioration considérable de la situation depuis une quinzaine d'années (le taux global annuel de décrochage étant passé de près de 22 % à 16,2 %), la persévérance scolaire doit demeurer une préoccupation, principalement en ce qui concerne les garçons (qui décrochent encore dans des proportions de près de 20 %).

Outre les garçons, les élèves qui décrochent davantage sont ceux qui accusent un retard scolaire (généralement des difficultés en lecture), ceux qui sont issus de l'immigration et ceux des milieux défavorisés (tous ces facteurs pouvant évidemment se combiner).

Les données indiquent que dans les commissions scolaires à statut particulier, où se trouve la plus grande partie des élèves autochtones, le taux de décrochage est particulièrement préoccupant. Année après année, les statistiques sur la diplomation indiquent en effet un important écart avec le reste de la population.

Le tableau 3 (MELS, 2013a, p. 17) montre que cet écart se creuse : la situation s'est effectivement détériorée dans les territoires conventionnés, alors qu'elle s'est améliorée dans l'ensemble du Québec. De 1999 à 2010, le taux de sortie sans diplôme pour l'ensemble du Québec est passé de près de 22 % à 17,4 %. Dans les territoires conventionnés, ce taux a connu plusieurs fluctuations importantes, mais il est globalement passé de 73,7 % à 85,2 %.

TABLEAU 3
TAUX DE SORTIE SANS DIPLÔME NI QUALIFICATION EN FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES AU SECONDAIRE DANS LES TERRITOIRES CONVENTIONNÉS, 1999-2000 À 2009-2010

ANNÉE SCOLAIRE	TERRITOIRES CONVENTIONNÉS				ENSEMBLE DU QUÉBEC
	COMMISSION SCOLAIRE CRIE %	COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK %	ÉCOLE NASKAPIE %	TOTAL %	%
1999-2000	70,1	78,3	40,0	**73,7**	**21,9**
2000-2001	76,3	84,7	73,3	**79,5**	**21,5**
2001-2002	76,2	78,0	66,7	**76,9**	**22,3**
2002-2003	71,8	79,6	47,4	**74,0**	**22,2**
2003-2004	65,0	83,6	60,0	**73,2**	**21,8**
2004-2005	68,9	81,8	71,4	**74,6**	**21,2**
2005-2006	83,9	82,8	100,0	**83,8**	**20,7**
2006-2007	82,2	90,1	84,0	**85,4**	**20,7**
2007-2008	91,1	83,3	90,5	**87,9**	**20,3**
2008-2009	91,6	80,5	69,6	**86,0**	**18,4**
2009-2010	90,1	80,1	81,3	**85,2**	**17,4**

Source : MELS, SPSG, DSID, Indicateurs nationaux, système Charlemagne, novembre 2011.

De même, les élèves des commissions scolaires autochtones qui terminent leurs études secondaires sont proportionnellement moins nombreux que ceux des commissions scolaires de l'ensemble du Québec à poursuivre des études collégiales à temps plein dès la fin de leur secondaire, ce dont témoigne le tableau 4 (MELS, 2013a, p. 19).

50. Que penser du faible taux de littératie de certains adultes, même diplômés ? Selon une enquête récente du Conference Board du Canada, « plus de 70 % des employeurs observent des lacunes dans la pensée critique et les compétences en résolution de problème des candidats aux postes et des nouvelles recrues. Entre un tiers et la moitié déclarent également relever chez les jeunes diplômés et les candidats aux postes des déficits en littératie, en communication (à l'écrit et à l'oral) et en capacité à travailler en équipe. »
http://www.ameqenligne.com/detail_news.php?ID=503877&cat=;21&niveauAQ=0;
http://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=6603.

51. Cependant, « une partie des décrocheurs de 5e secondaire se trouvent à une "courte distance" de l'obtention d'un DES [...] dans plusieurs cas, c'est la réussite en langue d'enseignement et en langue seconde qui les sépare du DES » (MEESR, 2015a, p. 20).

TABLEAU 4
TAUX DE PASSAGE DIRECT DE LA 5e ANNÉE DU SECONDAIRE, FORMATION GÉNÉRALE À TEMPS PLEIN, AU COLLÉGIAL, ENSEIGNEMENT ORDINAIRE À TEMPS PLEIN MENANT AU DEC DANS LES TERRITOIRES CONVENTIONNÉS, 1998 À 2010

SESSION AUTOMNE	COMMISSION SCOLAIRE CRIE %	COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK %	ENSEMBLE DU QUÉBEC %
1998	3,5	11,7	**58,6**
1999	5,0	14,7	**58,5**
2000	5,7	5,5	**57,8**
2001	1,2	6,3	**57,9**
2002	0,0	20,8	**58,1**
2003	0,0	4,9	**57,9**
2004	1,8	10,9	**59,4**
2005	2,1	4,0	**58,9**
2006	3,3	13,0	**59,8**
2007	2,6	10,9	**60,4**
2008	0,8	10,3	**63,8**
2009	1,0	10,8	**64,8**
2010	5,3	4,8	**66,9**

Source: MELS, SPSG, DSID, Prévisions de l'effectif étudiant au collégial, mai 2010.

Le Conseil constate que les faibles taux de diplomation et de poursuite d'études post-secondaires des élèves autochtones qui fréquentent les écoles des territoires conventionnés soulèvent d'importantes questions de justice.

Toutefois, la taille des défis et la complexité des enjeux concernent plusieurs gouvernements et dépassent le domaine de l'éducation. Le Conseil espère néanmoins que ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation contribuera à jeter un éclairage nouveau sur les difficultés persistantes qui sont constatées dans ces communautés. Il faudrait, sans négliger le financement qui s'impose, envisager la justice scolaire sous d'autres angles que celui de la justice distributive et des critères communément admis pour mesurer la réussite. Il paraît donc essentiel de tenir compte du point de vue des principaux intéressés.

À cet effet, le Conseil espère que les réflexions sur les théories de la justice présentées dans le rapport (notamment la reconnaissance et l'approche par les capacités) permettent de raffiner la façon d'envisager et d'évaluer la situation et conduisent à une meilleure compréhension des multiples dimensions qui peuvent contribuer à expliquer les décalages observés.

À retenir quant à l'égalité de résultat

Même si les taux de diplomation ont augmenté, certains groupes sont sous-représentés aux études postsecondaires, notamment les personnes qui viennent de milieux défavorisés, celles dites de première génération et celles qui appartiennent à une nation autochtone.

Les données consultées pour l'élaboration de ce rapport indiquent que les conditions inégales des parcours suivis au secondaire (inégalités de traitement) ne sont pas étrangères à cette situation (y compris quant à l'accès aux programmes contingentés). Le fonctionnement de l'école n'est pas neutre : non seulement l'école peine à atténuer les effets du milieu social sur la scolarité, mais les filières sélectives paraissent les accentuer.

Ainsi, l'enfant jugé peu performant ou en difficulté au primaire est plus susceptible qu'un autre de ne pas avoir bénéficié de services de garde éducatifs pendant sa petite enfance. En conséquence de ses résultats scolaires plus faibles (ou même moyens), il est peu probable qu'il ait accès au secondaire à un programme particulier qui pourrait nourrir sa motivation et lui permettre ultérieurement de poursuivre une scolarité postsecondaire. Si, en dépit de ces circonstances moins favorables, il s'inscrit dans un établissement collégial, on peut faire l'hypothèse que le système concurrentiel fondé sur la cote du rendement au collégial (cote R) lui fermera les portes des programmes universitaires les plus socialement valorisés, et ce, même s'il développe toutes les habiletés et les compétences requises.

Les élèves des milieux défavorisés sont surreprésentés dans le groupe d'élèves de 15 ans (PISA) qui ne maîtrisent pas les compétences jugées essentielles pour évoluer dans le monde moderne. Cette situation est peu propice pour briser le cercle de la pauvreté.

3.4 TOUTES LES INÉGALITÉS OBSERVÉES SONT-ELLES INÉVITABLES OU ACCEPTABLES ?

« Les individus ne recherchent pas les inégalités, mais leurs choix les engendrent. »

(Dubet, 2014, p. 21)

Rappelons d'abord que toutes les inégalités ne sont pas à mettre sur le même pied : les inégalités de dons ou de talents sont en effet inévitables ; d'autres inégalités sont acceptables, parce qu'elles reconnaissent des contributions dont toute la société bénéficie ou qu'elles permettent de créer des conditions d'équité. Force est de constater que les situations d'inégalité décrites dans cet état des lieux ne répondent pas à ces critères. En effet :

- Est-il inévitable et acceptable que les élèves qui ont des besoins particuliers n'aient pas tous accès aux services qui leur sont nécessaires pour développer leur potentiel ?
- Est-il inévitable et acceptable que l'accès aux études postsecondaires soit plus difficile dans certaines régions et pour certains groupes sociaux ?
- Est-il inévitable et acceptable que, par la différenciation des profils (même si elle a sa raison d'être), le système crée des inégalités de traitement dont ne profitent pas les plus vulnérables et qui sont donc susceptibles de reproduire (d'accentuer ou de maintenir) les inégalités sociales ?
- Est-il inévitable et acceptable que la représentation inéquitable des groupes sociaux aux études universitaires soit (du moins en partie) le produit d'une inégalité de traitement ou d'accès ?
- Est-il inévitable et acceptable que les élèves des milieux défavorisés soient surreprésentés dans la catégorie des élèves qui n'ont pas acquis les compétences minimales pour évoluer de façon autonome dans le monde actuel ?

Poser ces questions, c'est en quelque sorte y répondre.

Les données présentées dans cet état des lieux sur les trois aspects de l'égalité des chances permettent aussi de répondre aux questions suggérées pour réfléchir sur l'équité de notre système éducatif (GERESE, 2005).

Les inégalités de traitement observées sont au bénéfice des plus favorisés (donc contraires à l'équité). Ces inégalités semblent s'accentuer. Le fonctionnement du système contribue en partie à leur reproduction. Elles sont donc inacceptables et évitables.

Quelle est l'ampleur des inégalités au sein du système éducatif ?

Parce que le statut socioéconomique des élèves semble y avoir relativement peu d'influence sur leur performance, les résultats de l'enquête PISA 2012 placent le Canada au rang des sociétés les plus équitables (OCDE, 2014c). Néanmoins, les analyses menées au Conseil permettent de montrer que, à l'intérieur du Canada, le Québec est la province où la différence des performances entre les écoles des milieux défavorisés et celles des milieux favorisés est la plus grande, et ce, de façon significative. L'état des lieux par rapport à l'égalité des chances (en termes d'accès, de traitement et de résultats) montre également qu'il y a des zones d'amélioration ou des points de vulnérabilité, notamment parce que **les inégalités de traitement observées sont au bénéfice des plus favorisés (donc contraires à l'équité) et qu'elles semblent s'accentuer**.

Quels sont les avantages liés à l'éducation ?

Avant de parler des avantages liés à l'éducation, rappelons qu'il est dorénavant devenu nécessaire d'atteindre un niveau acceptable de littératie, de numératie et de compétences numériques pour exercer ses droits et prendre part à la vie sociale. L'éducation devrait permettre à tous ceux qui en ont la capacité de développer ces compétences essentielles, **à un moment ou l'autre de leur vie**. Or, il semble que le système « échappe » une proportion plus importante d'élèves ou de personnes de milieux défavorisés. Qui plus est, l'expérience scolaire antérieure conditionne le rapport au savoir et l'accès à la formation continue (CSE, 2013b).

La stratification des programmes au secondaire a une incidence sur les probabilités d'accéder à l'université. On demande très (trop) tôt à l'école de jouer un rôle dans le tri social, au détriment du développement du potentiel de chacun.

Certains diplômes (médecine, droit) garantissent un accès à des fonctions valorisées socialement et associées à des avantages économiques importants.

Le système éducatif a-t-il un rôle amplificateur ou réducteur des inégalités contextuelles ?

Le système d'éducation québécois permet des inégalités de traitement qui ont une incidence sur l'égalité de résultats ; **au lieu d'atténuer les inégalités sociales, le fonctionnement du système contribue donc en partie à leur reproduction**. Malgré des mesures compensatoires, le système éducatif peine à réduire les inégalités contextuelles : les enfants des milieux défavorisés et ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont surreprésentés dans les classes ordinaires des écoles publiques, ce qui crée dans ces classes des contextes moins propices à l'apprentissage (et à l'enseignement) et contribue à la reproduction des inégalités.

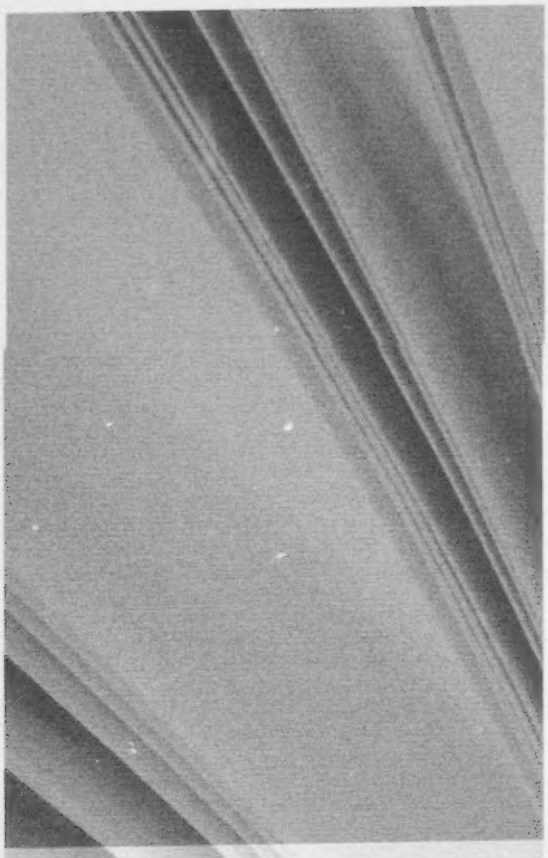
Dans quelle mesure les inégalités éducatives profitent-elles aux défavorisés et favorisent-elles la mobilité sociale ?

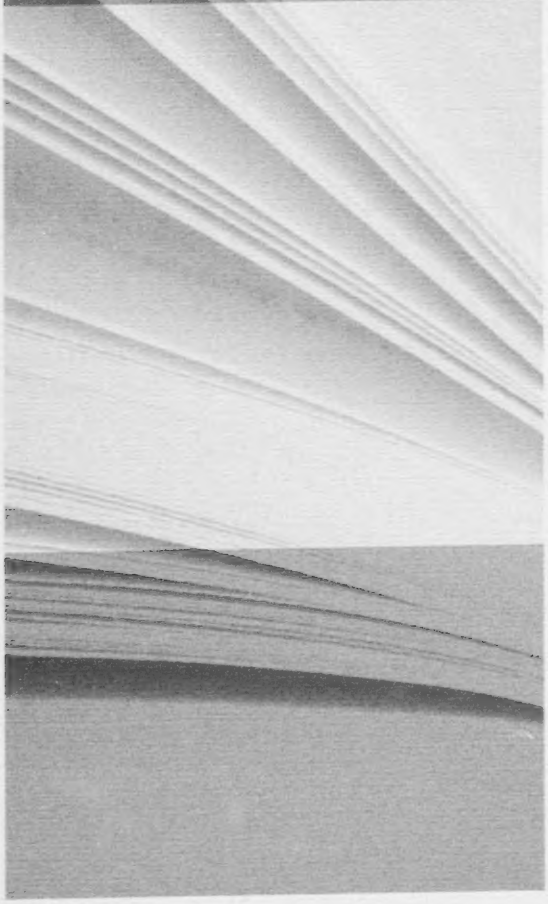
Il paraît clair aux yeux du Conseil que les inégalités observées sont au détriment des plus vulnérables, qui sont les victimes du système de concurrence actuel. Les familles défavorisées sont en effet moins informées de leurs droits ou moins habiles à les faire valoir. Or, dans un système qui se veut équitable, les inégalités ne sont légitimes que si elles permettent de rétablir un équilibre (offrir un peu plus, et on ne parle pas seulement d'argent, à ceux qui avaient moins au départ). Les données présentées dans ce rapport montrent que ce sont majoritairement des enfants des milieux favorisés et de la classe moyenne qui profitent des programmes enrichis et qui sont placés dans les conditions les plus propices à l'apprentissage. **Les inégalités de traitement observées sont donc inacceptables et évitables**.

***

Dans de telles conditions, le Conseil tient à insister sur le fait que l'équité d'un système scolaire n'est pas chose acquise : « [U]n pays comme la Suède qui était dans les premières enquêtes [PISA] un pays à la fois aux performances élevées et égalitaires a vu ses performances se dégrader sensiblement sur ces deux aspects[52]. » Les performances des élèves suédois au test PISA sont tombés sous la moyenne de l'OCDE en 2012, et l'écart entre les écoles a augmenté (OCDE, 2015b). Cet exemple devrait nous inspirer une certaine vigilance.

52. Marie Duru-Bellat, « Pisa : nous et les autres… » Huffingtonpost.fr, 3 décembre. http://eduveille.hypotheses.org/6539 ; http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/09/09092015Article635773798548947213.aspx





4
TROIS VISIONS POLITIQUES DE LA JUSTICE ET DE L'ÉGALITÉ

Comme cela a été précisé d'entrée de jeu, toutes les conceptions de la justice font une place à l'égalité, mais celle-ci paraît toujours plus ou moins assujettie à la liberté. Selon la valeur que l'on privilégie, il y aurait donc différentes façons possibles de réagir à l'état des lieux qui vient d'être présenté.

Pour alimenter la réflexion et introduire les orientations qu'il préconisera, le Conseil a choisi de décliner des scénarios possibles et leurs effets, et ce, en fonction de trois visions politiques de la justice et de l'égalité. Même si chacun des scénarios obéit à un rationnel et s'appuie sur des faits, le Conseil précise qu'ils ne sont pas pensés comme des ensembles de recommandations à adopter en bloc. Ils sont avant tout conçus à partir de positions contrastées (il y aurait en effet une multitude de positions intermédiaires possibles) pour bien montrer qu'ils obéissent à des logiques distinctes qui peuvent correspondre à des choix de société.

L'intention du Conseil est d'éviter de proposer des actions à la pièce; il souhaite, au contraire, mettre au jeu une vision du système d'éducation afin d'en dégager des orientations porteuses de solutions durables pour l'avenir.

4.1 SCÉNARIO 1 : LE JEU DE L'OFFRE ET DE LA DEMANDE

Ce scénario, qui consiste à laisser simplement les choses suivre leur cours, repose sur le rationnel suivant : le Québec jouit d'un système scolaire considéré comme relativement équitable et efficace et il permet une grande liberté de choix. Il est vrai que cette situation place les écoles en concurrence et entraîne des regroupements d'élèves selon leur profil socioéconomique ou scolaire. Mais pratiquement[53] tous les enfants peuvent avoir accès gratuitement à une école publique où du personnel enseignant qualifié dispense le Programme de formation de l'école québécoise.

Si on laisse libre cours à la loi du marché, l'accentuation des dérives relevées dans l'état des lieux paraît inévitable.

Toutefois, les familles ne sont pas toutes égales devant le jeu de l'offre et de la demande. **Si on laisse libre cours à la loi du marché, l'accentuation des dérives relevées dans l'état des lieux paraît inévitable.** Choisir ce scénario revient donc à accepter les dérives qui compromettent l'égalité de traitement (ce qui rend l'égalité des chances théorique) et contribuent à la reproduction des inégalités sociales.

Exemples de dérives et leurs effets :

- Les établissements scolaires consacrent une partie de leurs ressources au marketing. La concurrence accentue l'étiquetage des écoles, voire des élèves (écoles à plusieurs vitesses, selon la plus ou moins grande facilité des élèves à évoluer dans la forme scolaire que nous connaissons), ce qui influence toujours davantage de parents dans leurs choix. Ces derniers commencent de plus en plus tôt à mettre en place des stratégies pour s'assurer que leur enfant sera admis dans l'établissement ou le programme de leur choix.
- L'écart se creuse entre les différents milieux : certains établissements ou certaines classes sont considérés comme moins propices à l'apprentissage (les familles qui le peuvent les fuient) et les conditions de travail y sont plus difficiles (les enseignants qui le peuvent les fuient également).
- Les pratiques d'évaluation (sur les résultats desquelles se fonde l'admission des élèves dans certaines écoles ou certains programmes) sont davantage au service du tri social qu'un soutien à l'apprentissage. En conséquence, elles n'encouragent pas la collaboration entre les élèves et font même perdre à plusieurs enfants le goût de prendre des risques.
- La survalorisation de certains savoirs ou diplômes disqualifie ceux dont les intérêts ou les habiletés sont autres et n'encourage pas le développement de certaines compétences ou savoir-faire.
- Le contexte de concurrence entraîne souffrance et anxiété, associées à la performance (pression) ou à l'échec (rejet), y compris pour des élèves qui réussissent très bien.
- Le marché périscolaire (l'éducation de l'ombre) risque de gagner en importance.

Les plus vulnérables souffrent davantage de ces dérives, mais la pression exercée par ce contexte n'épargne complètement aucune famille et alimente la crise de confiance qui fragilise le système public.

L'État reconnaît que les coûts (économiques et sociaux) associés au décrochage scolaire sont importants et il met en place des mesures d'équité. Les dérives observées semblent toutefois neutraliser les efforts consacrés à la lutte contre le décrochage. Cette lutte se heurte en effet aux inégalités de traitement inhérentes à l'homogénéisation des groupes-classes (effet Pygmalion, effet des pairs), qui découle de la sélection des élèves et des choix de certains parents.

53. Sauf les exceptions signalées dans l'état des lieux quant à l'égalité d'accès.

En pareil contexte, on pourra renforcer les politiques de compensation pour intervenir de façon de plus en plus ciblée dans les milieux défavorisés, mais il est à prévoir que ces politiques peineront toujours davantage à amoindrir les écarts entre les milieux. On peut même penser qu'elles contribueront involontairement à une certaine ségrégation, puisqu'un milieu étiqueté comme défavorisé peut faire fuir les parents — et certains enseignants — qui ont les moyens ou la possibilité de le faire[54].

4.2 SCÉNARIO 2 : INTERVENTION DE L'ÉTAT POUR ASSURER L'ÉGALITÉ STRICTE DE RÉSULTAT

Le rationnel qui soutient ce deuxième scénario est donc le contre-pied du précédent : les coûts sociaux induits par le *statu quo* — qui contribue à la reproduction des inégalités sociales — sont plus importants que ses avantages (qui sont surestimés et ne profitent qu'aux familles les plus favorisées). « En frais de soins de santé, de criminalité et de pertes économiques, les inégalités sociales coûteraient au minimum entre 15,7 et 17 milliards de dollars par an au Québec, ce qui représente environ 6 % du PIB. » (Barayandema et Fréchet, 2011, cités dans Zorn, 2015, p. 19.) De plus, la reproduction des inégalités sociales à l'école est contraire à la mission même de l'institution et aux valeurs partagées collectivement. Dans une visée d'égalité de résultat, il est donc urgent d'effectuer un changement en profondeur dans les façons de faire actuelles.

Pour ce faire, l'État exerce une plus grande maîtrise sur toutes les dimensions sur lesquelles il a une autorité. Les écarts dans l'offre de formation entre établissements et programmes doivent être réduits au minimum. Les mesures auront également pour effet d'augmenter la mixité sociale dans les classes et les écoles, ce qui permettra un contexte où toutes les missions de l'école (dont socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble) pourront plus naturellement s'enraciner.

Exemples de mesures possibles pour effectuer un tel virage :

- Éliminer les programmes particuliers (ou y interdire la sélection sur la base des résultats scolaires, quitte à pénaliser financièrement les écoles — publiques comme privées — qui s'y prêtent). Si un milieu choisit de maintenir une offre de programmes particuliers, il doit s'assurer d'offrir **à chacun des élèves** un programme qui rejoint ses intérêts et lui permet de développer des capacités.
- Cesser progressivement le financement des écoles privées et les intégrer dans le réseau public ; assigner les élèves à une école de quartier selon une carte scolaire stricte (quitte à transporter des élèves des quartiers très homogènes).
- Éliminer les notes et les comparaisons entre les élèves pendant la scolarité obligatoire (au moins au primaire)[55], et ce, dans le but d'éviter le tri social précoce, de favoriser la collaboration, d'encourager la prise de risque, de diminuer l'anxiété, etc.
- Pour assurer une représentation équitable de tous les milieux aux études supérieures, déterminer par décret (comme en France) le pourcentage d'élèves par collège qui peuvent accéder aux filières universitaires sélectives[56] ou (comme aux Pays-Bas) procéder par tirage au sort[57].

54. Dans une stricte logique de justice distributive, on pourrait aussi remarquer que les écoles favorisées sont de façon générale moins subventionnées au Québec que dans le reste du Canada, puisque ce sont majoritairement des écoles privées et que les parents y assument une partie des frais de scolarité (voir la section 3.2.1). Mais il y a des limites à une approche de la justice centrée sur la distribution des ressources et nous avons vu que l'homogénéisation des classes, qui conduit à des contextes moins propices à l'apprentissage pour les plus vulnérables, est un obstacle important à l'équité.

55. http://www.sudouest.fr/2016/03/04/supprimer-les-notes-reduirait-l-ecart-entre-eleves-de-differentes-classes-sociales-2291555-4699.php.

56. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032074587&dateTexte=&categorieLien=id

57. http://www.kpmg.com/fr/fr/issuesandinsights/decryptages/pages/pays-bas-loterie-futurs-medecins.aspx.

Cependant, dans l'état actuel des choses (notamment en raison des écarts de qualité que la population perçoit entre les écoles), il est à prévoir que ce type de gestion du haut vers le bas (*top-down*), qui compte sur des résultats rapides, susciterait des stratégies de contournement, et ce, toujours aux dépens des familles les plus défavorisées ou les moins bien informées. Plus important, ce scénario provoquerait de sérieuses résistances dans le milieu scolaire, car il ne prévoit aucun espace pour une réflexion plus large sur le rôle de certains aspects du fonctionnement du système scolaire, notamment la scolarité obligatoire (les attentes implicites, la pédagogie, l'évaluation des apprentissages, le curriculum, etc.) dans la reproduction des inégalités sociales.

4.3 SCÉNARIO 3 : ASSURER LA QUALITÉ DE L'OFFRE PARTOUT

Le troisième scénario privilégie donc une gestion ascendante (*bottom-up*) et repose sur le rationnel suivant : pour baliser efficacement la liberté de choix ou faire en sorte que l'exercice de cette liberté ne devienne pas source d'inégalités, il importe de réduire les écarts entre les milieux. L'objectif est que toutes les écoles soient en mesure d'offrir une expérience scolaire de qualité à tous leurs élèves pour qu'il y ait égalité des occasions de réalisation du potentiel de chacun. De cette façon, le choix que pourraient faire certains parents pour leurs enfants ne serait pas pénalisant pour les enfants des autres. Il en découlerait progressivement une plus grande mixité sociale dans les écoles.

Ce contexte, plus équitable aussi pour le personnel des écoles, permettrait de faire la réflexion qui s'impose sur les éléments systémiques qui alimentent actuellement la logique de rivalité (évaluation qui met les enfants en concurrence, découpage du curriculum, marché scolaire, approche déficitaire ou compensatoire, etc.). À partir d'une véritable vision de l'éducation, ce scénario prévoit notamment remettre en question certains éléments de la forme scolaire actuelle pour penser davantage en fonction d'un cadre éducatif[58].

Des changements de cette importance ne peuvent s'effectuer que dans la cohérence et la continuité.

Exemples de mesures possibles :

- Faire de toute urgence les investissements requis pour que toutes les écoles aient des installations équivalentes et des ressources matérielles suffisantes.
- Favoriser la stabilité des équipes-écoles.
- Valoriser toutes les missions de l'école (non seulement instruire, mais aussi socialiser et qualifier), se donner des mesures de réussite éducative, laquelle n'est pas réductible aux résultats scolaires et devrait pouvoir témoigner de la qualité de l'expérience éducative.
- Reconnaître différents modèles de réussite et d'autres capacités que celles qui sont actuellement valorisées par le curriculum ; donner accès à des contextes d'apprentissage différents, pour répondre à des intérêts et à des besoins variés.
- Admettre les élèves dans les programmes particuliers sur la base de l'évaluation de leurs besoins et de leurs intérêts (et non sur la base des notes, du comportement ou de la capacité de payer des parents) ; miser aussi sur les activités parascolaires pour permettre aux élèves d'explorer différents domaines, de pratiquer les activités qui les intéressent et de développer leur sentiment d'appartenance à l'école.
- Associer le financement des écoles privées à une représentation équitable (selon leur région) des groupes qui composent la société (classes sociales, EHDAA, statut d'immigration, etc.).

58. http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2016/01/29012016Article635896463970136711.aspx

- Repenser l'évaluation des apprentissages et adopter des formes d'évaluation qui évitent de placer les élèves en concurrence et qui sont d'abord au service des apprentissages (et non du tri social), particulièrement à l'enseignement obligatoire.

Bien que les mesures suggérées dans ce troisième scénario ne remettent pas en question le Programme de formation de l'école québécoise et les encadrements qui existent, elles supposent des changements importants dans les façons de voir et de faire (de gérer), à commencer par la formation initiale et continue du personnel enseignant. Elles ne peuvent donc se penser que dans la durée : temps de rénover les écoles et d'y assurer une stabilité des équipes, bien sûr, mais aussi temps de mener les réflexions nécessaires sur les façons de faire, de repenser la formation initiale du personnel enseignant, l'organisation du travail, la formation continue, etc.

Sans oublier que, de façon plus générale et dans le cadre de la lutte contre la pauvreté, l'État doit également agir sur les inégalités sociales avant l'entrée à l'école et en périphérie de celle-ci.

Le tableau suivant reprend et synthétise ces scénarios pour en faciliter la comparaison.

TABLEAU 5
SYNTHÈSE : TROIS VISIONS POLITIQUES DE LA JUSTICE ET DE L'ÉGALITÉ[59]

	ON POSE	ON CONSIDÈRE	ON CONSTATE OU ON DÉDUIT	ON RECONNAÎT OU ON ADMET
Le jeu de l'offre et de la demande				
Scénario 1	Le Québec jouit d'un système scolaire considéré comme relativement équitable et efficace : on décide de ne rien y changer.	Tous les enfants peuvent avoir accès gratuitement à une école publique où du personnel enseignant qualifié dispense le PFEQ.	Accentuation des dérives : Étiquetage des écoles, écart qui se creuse entre les milieux. Contexte de rivalité qui entraîne souffrance et anxiété, associées à la performance (pression) ou à l'échec (rejet), y compris pour des élèves très performants.	Les familles ne sont pas toutes égales devant le jeu de l'offre et de la demande. Si on laisse libre cours à la loi du marché, l'accentuation des dérives relevées paraît inévitable. Les écoles consacrent une partie de leurs ressources au marketing.
Intervention de l'État pour assurer l'égalité stricte de résultat				
Scénario 2	Les coûts sociaux induits par le *statu quo* sont plus importants que ses avantages (qui sont surestimés et ne profitent qu'aux familles les plus favorisées).	La reproduction des inégalités sociales à l'école est contraire à la mission de l'institution. L'État doit exercer une plus grande maîtrise sur toutes les dimensions où il exerce une certaine autorité. Les écarts dans l'offre de formation entre établissements et programmes doivent être réduits au minimum.	Cela aurait également pour effet d'augmenter la mixité sociale dans les classes et les écoles, ce qui permettrait un contexte où toutes les missions de l'école (dont socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble) pourraient plus naturellement s'enraciner. On réduit la liberté de choix.	Ce scénario susciterait des stratégies de contournement de la part des parents et une solide résistance dans le milieu scolaire.
Assurer la qualité de l'offre partout				
Scénario 3	Il importe d'abord de réduire les écarts entre les milieux.	Le choix que pourraient faire certains parents ne serait pas pénalisant pour les autres. Il en découlerait progressivement une plus grande mixité sociale dans les écoles. Remettre en question certains éléments de la forme scolaire actuelle pour penser davantage en fonction d'un cadre éducatif.	Ce contexte, plus équitable aussi pour le personnel des écoles, permettrait une réflexion sur les éléments systémiques qui alimentent la logique de rivalité (évaluation qui met les enfants en concurrence, découpage du curriculum, marché scolaire, etc.).	Les mesures suggérées supposent des changements importants dans les façons de voir et de faire. Elles ne peuvent donc se penser que dans la durée.

59. Tableau inspiré de Grisay (à l'exemple du GERESE, 2005).

4.4 NE RIEN FAIRE, C'EST PRENDRE PARTI[60]

L'état des lieux présenté au chapitre 3 montre que le *statu quo* (premier scénario) risque de mener à une accentuation des dérives qui génèrent des inégalités au détriment des plus vulnérables, donc qu'il est manifestement inéquitable (au sens de Rawls). Aux yeux du Conseil, ce scénario est incompatible avec l'idéal d'un système éducatif inclusif et performant. Le temps est donc venu de réagir à cette situation et de **mettre la question de la justice scolaire au calendrier politique**.

Le deuxième scénario se veut vertueux, mais il s'attaque de façon frontale aux manières de faire actuelles. Il appelle une intervention de l'État que plusieurs qualifieraient d'autoritaire, limitant des libertés acquises et valorisées par un grand nombre de citoyens. Il fait également l'économie de la **réflexion nécessaire pour mener à bien les changements plus profonds qui sont préconisés et obtenir des résultats durables**. Par exemple, si l'ensemble des parties prenantes ne prend pas d'abord la mesure des deux rôles contradictoires que l'on demande à l'école de jouer (développer le potentiel de chacun et faire le tri social, qui relèvent de sphères de justice différentes), la volonté d'éliminer les formes d'évaluation des apprentissages qui classent les élèves précocement risque de provoquer de solides résistances et de ramener assez rapidement au *statu quo*.

Permettre à chacun de développer ses capacités demande au système de se dégager de la logique de concurrence en éducation.

Pour freiner les dérives observées et obtenir des résultats durables, en accord avec les valeurs énoncées dans le Programme de formation de l'école québécoise, le troisième scénario est le plus viable. Il prévoit en effet un espace pour réfléchir aux façons de faire en prenant appui sur différents principes de justice. Afin de briser le cercle vicieux qui s'est installé, il est primordial de réduire les écarts entre les milieux. Cet écart concerne de façon évidente la qualité des bâtiments et des installations, ce qui relève de la justice distributive[61]. Cependant, plus fondamentalement, reconnaître l'égale dignité de chaque élève et permettre à chacun de développer ses capacités demande aussi au système de se dégager de la logique de concurrence en éducation. En effet, la concurrence est indissociable de la perception que tous les établissements ne sont pas équivalents : par conséquent, elle alimente le cercle vicieux qui contribue à accentuer les écarts. C'est donc à partir du troisième scénario que le Conseil formulera des orientations vers un système scolaire plus juste.

60. Fasal Kanouté, professeure titulaire, Université de Montréal, dans le cadre du film *Faire une différence en milieu défavorisé. Programme de soutien à l'école montréalaise*.

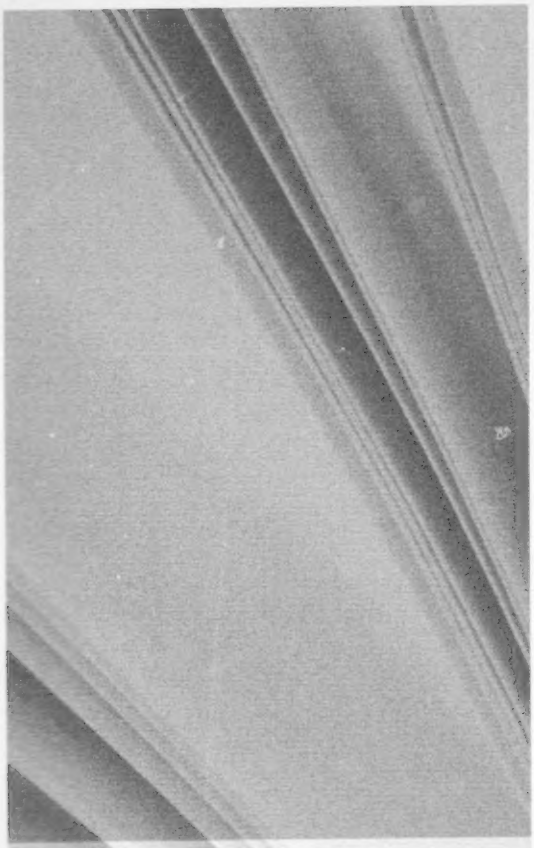
61. « [Quatre-vingt-quinze pour cent] des écoles de la CSDM sont [...] dans un état jugé insatisfaisant selon l'échelle du gouvernement du Québec » (Leduc, 2015).

La forme scolaire traditionnelle, pensée principalement en fonction du volet ***instruire*** de la mission de l'école, traite les différences naturelles de rythme, d'intérêt et de talent comme des retards à combler.

La première orientation s'appuie sur l'importance de reconnaître l'égale dignité des individus et sur l'approche par les capacités. Elle consiste à **sortir de la logique de la déficience et de la compensation**. Par un effet non désiré de la forme scolaire traditionnelle, pensée principalement en fonction du volet ***instruire*** de la mission de l'école, les différences naturelles de rythme, d'intérêt et de talent sont traitées comme des retards à combler. L'école se trouve ainsi à transformer des différences en inégalités. Pour sortir de cette logique, il paraît essentiel de valoriser toutes les missions de l'école : **reconnaître la diversité des personnes, valoriser différents types de parcours et évaluer sans classer prématurément** permettront de ***qualifier*** davantage de jeunes. Favoriser la mixité sociale dans les classes et les écoles donnera tout son sens à la mission qui consiste, comme le précise le PFEQ, à ***socialiser*** pour mieux vivre ensemble (MEES, 2016).

L'inégalité de l'expérience éducative et scolaire durant la petite enfance et la scolarité obligatoire a une influence décisive sur les possibilités de poursuivre des études postsecondaires, notamment parce que le système met très tôt les élèves en concurrence. La seconde orientation consiste donc à **concentrer les efforts et les moyens** là où ils auront les plus grandes répercussions pour un maximum d'individus, c'est-à-dire au préscolaire et durant la scolarité obligatoire. Il faut en effet **consentir aux investissements nécessaires pour rendre toutes les écoles équivalentes et pour leur permettre de fournir aux élèves qu'elles accueillent une expérience scolaire de qualité**. En même temps, **en périphérie du système et en amont du celui-ci**, il est nécessaire de **lutter plus efficacement contre la pauvreté et l'exclusion**.

Enfin, pour piloter adéquatement les mesures qui seront prises dans le sens des changements souhaités, il est essentiel de se donner des indicateurs pour **mieux connaître l'évolution du système éducatif en matière de justice sociale**, ce que préconise la troisième orientation.



5
ORIENTATIONS : VERS UN SYSTÈME SCOLAIRE PLUS JUSTE

Si l'équité est une valeur énoncée dans le plan stratégique du Ministère, aucun enjeu n'y est associé et aucune orientation ne fait référence à la justice (MELS, 2009). Or, compte tenu de l'état des lieux présenté dans ce rapport — où l'on constate des inégalités de traitement qui ont des conséquences sur l'inégalité des résultats — le Conseil tient à rappeler que l'équité ne s'impose pas naturellement (au contraire, les groupes privilégiés cherchent à maintenir leurs avantages). La vigilance est donc de mise pour protéger l'accès démocratique à un enseignement de qualité pour tous, que nous avons peut-être collectivement tendance à tenir pour acquis. Le Conseil estime que **le prochain plan stratégique du Ministère devrait faire de la justice sociale à l'école un enjeu explicite**.

La population du Québec serait sensible à la question des inégalités (Zorn, 2015). En mai 2013, le sociologue Simon Langlois a réalisé l'*Enquête sur le sentiment de justice, les inégalités et l'exclusion sociale* auprès d'un échantillon représentatif (Langlois, 2014). Il en a livré les premiers résultats sur son blogue, dans des billets publiés entre juin et décembre 2013[62]. La population serait réceptive à la démonstration que, dans l'état actuel des choses, l'égalité des chances en éducation est plus théorique que réelle. Il y a en effet « une sorte d'accord presque unanime [90 % de l'échantillon] à reconnaître l'importance de bien couvrir les besoins de base [incluant l'éducation] des individus quels qu'ils soient ». Or, « seulement un peu plus de la moitié d'entre eux (51,3 %) estiment que les besoins de bases sont assurés à chacun[63] ». De plus, « sept personnes sur dix estiment que la situation des inégalités va empirer [à] l'avenir[64] ». Par ailleurs, un sondage pancanadien indique que, si la population du Québec souhaite une meilleure répartition de la richesse, elle sous-estime néanmoins l'ampleur de l'écart entre les plus riches et les plus pauvres (Institut Broadbent, 2014).

Le prochain plan stratégique du Ministère devrait faire de la justice sociale à l'école un enjeu explicite.

Plus récemment, un sondage d'opinion sur les enjeux en matière d'éducation a été réalisé auprès d'un échantillon représentatif de la population québécoise : 95 % des personnes interrogées sont d'accord avec le fait que « l'école doit chercher à offrir des chances égales à tous les enfants » et 91 % sont d'accord avec l'énoncé voulant que l'éducation représente un investissement et non une dépense. De plus, seulement 37 % estiment que « l'école québécoise s'occupe avec équité et efficacité des élèves en difficulté ou issus de milieux défavorisés » (Gauthier, 2016). C'est dire qu'une bonne partie de la population est sensible aux conséquences des dérives soulignées dans ce rapport.

5.1 SORTIR DE LA LOGIQUE DE LA DÉFICIENCE ET DE LA COMPENSATION

L'appel à ne pas faire reposer la responsabilité de l'échec sur les épaules de l'élève qui le subit n'est pas nouveau. Dans l'essai *L'école en milieu défavorisé, une perspective internationale*, Jacques Tondreau rappelle que, dès 1980, la première politique québécoise d'intervention en milieu scolaire défavorisé préconisait que **l'école se montre plus soucieuse des différences que des déficiences,** invitant le système à ne pas imputer l'échec scolaire à un manque inhérent à l'individu en difficulté. Pourtant, faute de ressources, les engagements présentés dans ce document n'auraient jamais véritablement été appliqués dans les écoles (Tondreau, 2016).

Beaucoup de mesures cherchent à mieux préparer l'enfant à l'école ; mais il serait tout aussi essentiel que l'école cherche comment mieux accueillir tous les enfants.

Dans les années qui ont suivi, le rôle du fonctionnement de l'école — notamment par ses mécanismes de sélection — dans la production de l'échec scolaire ne semble pas avoir été véritablement pris en considération. En témoigne l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement*, qui pointe différents facteurs pour expliquer les résultats mitigés qui ont été obtenus : « la mobilité du personnel ; la complexité de l'opération pour les établissements ; une faible mobilisation de l'équipe-école ; une concentration des décisions entre les mains des directions ; une démarche de planification empreinte des impératifs administratifs, mais

62. http://www.contact.ulaval.ca/tous-les-articles/?auteur=18
63. Billet du 2 août 2013 : « Unanimes pour la satisfaction des besoins fondamentaux ».
64. Billet du 16 août 2013 : « Inégalités de revenus : le pessimisme règne ».

qui suscite peu la mobilisation du personnel ; une formation continue insuffisante, ne favorisant pas le changement des pratiques en classe ; une gestion orientée par la nécessité de résoudre les problèmes au quotidien » (Turcotte, Bélanger, Roy, Janosz et Bowen, 2010, cités dans Tondreau, 2016, p. 96). Une autre évaluation déplore, par exemple, que les mesures mises en place aient porté « beaucoup plus sur des interventions en dehors de la classe (titularia, organisation du temps, etc.) que sur des changements dans la classe, comme la diversification des approches pédagogiques et d'évaluation » (Bowen, Paquette et Kremer, 2010, cités dans Tondreau, 2016, p. 97). C'est dire que, de façon générale, c'est sur l'élève jugé en difficulté que les interventions auraient cherché à agir sans remettre en question le fonctionnement de l'école. Pour dire les choses autrement, beaucoup de mesures cherchent à mieux préparer l'enfant à l'école ; mais il serait tout aussi essentiel que l'école cherche comment mieux accueillir tous les enfants. La vision traditionnelle de l'enseignement, le climat scolaire concurrentiel et la culture d'évaluation sont des freins à cet objectif (Rousseau et Point, 2016).

Par ailleurs, en supprimant la stratégie d'intervention *Agir autrement*, on jette peut-être le bébé avec l'eau du bain. Si les évaluations du programme en soulignaient les faiblesses (notamment que les **changements étaient restés en périphérie de la classe**) (Deniger, 2012 ; Tondreau, 2016), elles indiquaient clairement non seulement les écueils (surtout administratifs), mais aussi les leviers qui avaient été négligés, dont **la formation continue et la mobilisation du personnel pour accompagner des changements qui s'imposent dans les approches pédagogiques et l'évaluation des apprentissages**.

5.1.1 RECONNAÎTRE LA DIVERSITÉ DES PERSONNES ET VALORISER DIFFÉRENTS TYPES DE PARCOURS

> *« Le pire ennemi de la curiosité, c'est la standardisation. »*
>
> – Pasi Sahlberg, traduction libre

Sortir de la logique de la déficience et de la compensation, c'est d'abord croire (mais vraiment) à l'éducabilité de tous les enfants et ne pas d'emblée attribuer les difficultés que certains éprouvent à un manque de capacités qui leur serait inhérent (ou inhérent à leur famille). En abordant un élève par le truchement de ses carences, on lui fait porter le risque de l'échec et on ne remet pas en question le système, dont nous avons vu qu'il n'est pas neutre et qu'il contribue à la reproduction des inégalités. Il ne s'agit donc pas de baisser les attentes, bien au contraire, mais de miser sur le potentiel des élèves plutôt que de s'appesantir sur leurs difficultés. Cela signifie notamment proposer différents contextes d'apprentissage et laisser à chacun le temps qui lui est nécessaire avant de procéder à une évaluation certificative. Par ailleurs, l'évaluation formative en cours d'apprentissage doit permettre à chacun de se situer par rapport à ce qui est attendu, puis de progresser. Autrement dit, devant un élève que l'on dit à risque, il ne faut pas confondre le fait qu'il n'ait pas (encore développé) la capacité de faire quelque chose avec le fait qu'il n'ait pas eu le temps, la possibilité ou l'occasion d'apprendre à faire cette chose.

La logique de la déficience et de la compensation (on cherche à *transformer* les enfants au lieu de leur offrir un milieu où ils pourront se *former*) est peut-être inséparable de la forme scolaire telle que nous la connaissons, qui (surtout au secondaire) privilégie l'écrit dans un espace-temps rigide, centré sur la matière à enseigner davantage que sur ce qui est réellement appris. Ce mode de fonctionnement laisse peu de place au développement du plein potentiel de tous les élèves. Sans compter que les attentes scolaires sont opaques aux yeux de certains. Aussi, même si on vise officiellement la réussite éducative de tous les élèves et que tous les enfants arrivent à l'école avec le goût d'apprendre, le découpage du curriculum et la forme scolaire imposent un parcours et un rythme qui placent rapidement (et durablement) certains élèves en situation d'échec. La formule des écoles alternatives, qui mise sur le développement global des enfants, respecte leur rythme d'apprentissage et les évalue quand ils sont prêts, montre qu'il est possible de faire autrement.

On vise officiellement la réussite éducative de tous les élèves et tous les enfants arrivent à l'école avec le goût d'apprendre. Le découpage du curriculum et la forme scolaire imposent cependant un parcours et un rythme qui placent rapidement (et durablement) certains élèves en situation d'échec.

Sortir de cette logique, c'est reconnaître les forces diverses des individus au développement desquels on veut contribuer et tabler sur ces forces pour leur faire vivre des réussites afin qu'ils développent leur confiance en leur capacité d'apprendre. Cela signifie concrètement proposer des situations d'apprentissage qui s'appuient sur les intérêts et les questions des élèves comme leviers pour les faire avancer et s'assurer de mettre en place la structure ou le contexte d'apprentissage approprié. Cela implique aussi de proposer des modèles différents de réussite et d'offrir des parcours de formation qui répondent à des intérêts variés. Par exemple, il y actuellement des jeunes qui savent ce qu'ils veulent (exercer un métier *x*) et à qui le système demande de faire un long détour par une formation générale abstraite, alors qu'ils ont une expérience scolaire négative ou qu'ils pourraient davantage développer leur capacité d'analyse et de raisonnement dans le cadre d'une formation générale appliquée qui leur est rarement offerte. Autrement dit, pensé pour préparer les jeunes aux études postsecondaires, le curriculum du DES, tel qu'il est mis en œuvre, ne laisse pas beaucoup de choix à ceux qui souhaiteraient développer d'autres types de capacités. Du coup, il provoque du découragement et contribue à produire du décrochage.

Les difficultés d'accès à la formation professionnelle pour les jeunes partent certainement d'un objectif noble : le rehaussement du niveau de scolarisation de la population par une formation générale commune. Mais (du moins dans la façon dont elle est comprise et mise en œuvre) la formation générale des jeunes est peut-être trop exclusivement axée sur la préparation aux études postsecondaires. Ainsi, elle aurait tendance à valoriser certaines habiletés intellectuelles et à favoriser un seul type d'apprentissage, créant par ricochet du décrochage. Tabler sur les forces des élèves et ce qui les motive, créer les conditions pour une véritable concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle permettrait de reconnaître la diversité des personnes et de valoriser différents types de parcours. Si on rend la fréquentation de l'école obligatoire jusqu'à 18 ans, il sera d'autant plus important de s'assurer de proposer des parcours de formation et des contextes d'apprentissage qui permettent de développer tous les types de potentiel. Aux yeux du Conseil, il ne s'agit pas de sacrifier la maîtrise de langue d'enseignement et des mathématiques, mais de permettre le développement de ces compétences dans des contextes concrets.

5.1.2 FAVORISER LA MIXITÉ SCOLAIRE ET SOCIALE

La logique de la compensation prend également une autre forme, conséquence de la concentration des élèves les plus performants dans certaines écoles ou dans certains programmes, plus nombreux dans les milieux favorisés. Les classes ordinaires et les écoles situées dans les milieux les plus défavorisés accueillent en conséquence une proportion plus importante d'élèves jugés en difficulté. En vertu de la justice distributive, la recherche de l'équité veut que ces écoles aient droit à des mesures de compensation[65], qui visent à contrebalancer les effets négatifs de la ségrégation scolaire (même si ce n'est pas présenté de cette façon). Sans remettre en question la nécessité de venir en aide de façon ciblée à certains groupes, il faut rappeler qu'**il se révèle plus efficace de favoriser la mixité dans toutes les classes que de chercher à atténuer les effets de la ségrégation dans celles qui regroupent les élèves les plus à risque** (Rompré, 2015). Il en va même de la mission socialiser de l'école, pour mieux vivre ensemble, qui perd plus ou moins son sens dans les groupes homogènes.

65. Il est important de préciser que même si le programme *Une école montréalaise pour tous* est une mesure de compensation qui vise les milieux défavorisés, son approche n'est pas compensatoire. Plus précisément, un travail d'accompagnement se fait avec les équipes-écoles pour déconstruire les préjugés qui voudraient que les jeunes de milieux défavorisés réussissent moins que les autres en raison de manques intrinsèques, qu'il faudrait combler. Il s'agit d'un modèle d'accompagnement professionnel intéressant, qui s'appuie sur l'expertise du milieu.

Autrement dit, par la stratification de l'offre de formation, le système a contribué au regroupement des élèves selon leur profil scolaire et socioéconomique, ce qui crée des contextes moins propices à l'apprentissage au détriment des plus vulnérables. Devant cette situation, le système cherche à rétablir une certaine équité en proposant des mesures de compensation dans les milieux où les conditions d'apprentissage et de travail sont plus difficiles. Le Conseil reconnaît que ces mesures de compensation sont nécessaires dans *l'état actuel des choses, mais il rappelle que de nombreuses recherches ont montré que* **les groupes hétérogènes sont à la fois les plus efficaces et les plus équitables**.

> Si on veut des solutions durables et cesser d'alimenter le cercle vicieux de la concurrence entre les établissements, il est essentiel de prendre toutes les mesures pertinentes en vue de favoriser la mixité scolaire et sociale dans les classes.

La diversité des élèves au sein d'un groupe devrait donc être recherchée et considérée comme une richesse à exploiter, même si cela pose des défis particuliers, notamment pour le personnel enseignant. Sur ce point, en vue d'atteindre davantage de mixité, une première étape serait de remettre en question les règles d'affectation qui font en sorte que les enseignants les moins expérimentés se retrouvent souvent avec les classes actuellement les plus difficiles. Si on veut des solutions durables et cesser d'alimenter le cercle vicieux de la concurrence entre les établissements, il est essentiel de prendre toutes les mesures pertinentes en vue de favoriser la mixité scolaire et sociale dans les classes.

Par exemple, les projets ou les programmes particuliers devraient être offerts aux élèves — **idéalement à tous les élèves** — sur la base de l'évaluation de leurs besoins et de leurs intérêts (et non sur la base des notes, du comportement ou de la capacité de payer des parents). Comme le font déjà plusieurs écoles, miser sur les activités parascolaires pour permettre aux élèves de développer leur sentiment d'appartenance et d'explorer différents domaines d'intérêt est également une façon de ne pas les regrouper en fonction de leur profil scolaire. Enfin, le financement des écoles privées et des programmes particuliers devrait être associé à un degré de mixité sociale qui reflète les particularités des milieux.

5.1.3 ÉVALUER SANS CLASSER PRÉMATURÉMENT

> *« Donc, j'étais un mauvais élève. Chaque soir de mon enfance, je rentrais à la maison poursuivi par l'école. Mes carnets disaient la réprobation de mes maîtres. Quand je n'étais pas le dernier de ma classe, c'est que j'en étais l'avant-dernier. »*
>
> – Daniel Pennac, *Chagrin d'école*

Mettre les enfants en concurrence — et surtout se servir des résultats pour classer les élèves, notamment à l'occasion de l'évaluation des apprentissages — dès les premières années de scolarisation, contribue à ce que l'école soit vécue par plusieurs comme une source de stress (voire d'échec) et conduit certains d'entre eux à ne pas s'engager dans l'apprentissage (ils renoncent à ce qui leur paraît inaccessible).

Il y a donc une importante réflexion à mener pour clarifier les deux rôles contradictoires — tri social par opposition à soutien à l'apprentissage[66] — que l'on demande actuellement à l'évaluation des apprentissages de jouer durant la scolarité obligatoire. En définitive, il faudrait adopter des formes d'évaluation appropriées à chacun de ces rôles. Les épreuves ministérielles à chacun des cycles du primaire devraient figurer en tête de liste de cette

66. Dans une perspective d'évaluation formative (en cours d'apprentissage), l'erreur est une information sur l'état des connaissances et la compréhension des élèves, alors qu'elle peut revêtir un caractère dramatique quand les évaluations servent au classement (Glasman et autres, 2016).

réflexion : elles sont chronophages (tant par le temps qu'on consacre à y « préparer » les élèves que par leur durée) et imposent un rythme rigide. Si on décidait de les maintenir, elles pourraient servir uniquement à piloter le système (vérifier ce qui est appris) et ne pas entrer en considération dans le résultat final des élèves. Le succès des écoles alternatives repose en partie sur le fait qu'elles n'imposent pas toutes ces épreuves à leurs élèves. Les jeunes qui passent à l'éducation des adultes y apprécient notamment le fait de passer les *examens au moment où ils sont prêts*.

Il y une importante réflexion à mener pour clarifier les deux rôles contradictoires que l'on demande actuellement à l'évaluation des apprentissages de jouer durant la scolarité obligatoire. Les épreuves ministérielles à chacun des cycles du primaire devraient figurer en tête de liste de cette réflexion.

Passer d'une école concurrentielle (la forme scolaire actuelle) à une école qui favorise la collaboration, la prise de risques et le développement des capacités (un cadre éducatif) ne se fera **pas uniquement par l'ajout de ressources, mais également par un changement dans les façons de faire**, qui se concrétisera par des pratiques pédagogiques et d'évaluation ayant des effets « capacitants » (qui suppose de repenser ce que l'on enseigne, pourquoi on l'enseigne et comment on l'enseigne[67]). Cela touche donc la formation initiale des maîtres aussi bien que la formation continue du personnel enseignant. Il est nécessaire d'accompagner le personnel enseignant et les directions d'école, afin de miser sur des stratégies qui développent leur sentiment d'autoefficacité. Il y a d'ailleurs déjà des milieux en marche vers ce modèle d'école.

Même si l'école a des visées normatives, l'hétérogénéité de la société demande désormais un cadre qui s'applique avec souplesse pour que tous les élèves s'y sentent les bienvenus, s'y reconnaissent et y développent un sentiment d'appartenance. Il ne s'agit plus en effet de multiplier les adaptations en fonction d'un élève type qui serait la norme (ce que vise l'intégration), mais de partir du fait que les apprenants sont par définition hétérogènes et que les pratiques en classe doivent s'y adapter (ce qui est de l'inclusion). Sans compter que, notamment pour des raisons démographiques, la population qui fréquente un établissement peut se transformer, ce à quoi les enseignants doivent être préparés.

Il est donc essentiel de s'assurer que la formation des maîtres et, par la suite, la formation continue du personnel enseignant, développent les valeurs et les attitudes professionnelles appropriées (reconnaissance des différences, évaluation au service de l'apprentissage, etc.) à une réduction des inégalités scolaires et sociales.

67. Ce qui ne revient pas nécessairement à remettre en question le PFEQ, mais plutôt la façon dont on le met en œuvre. La hiérarchisation de la séquence des mathématiques au secondaire, étrangère aux intentions du programme, illustre particulièrement bien cette différence.

5.2 CONCENTRER LES EFFORTS ET LES MOYENS

Même si on observe des inégalités à tous les ordres d'enseignement, il est établi que c'est avant même son entrée à l'école que se joue une grande partie du destin scolaire d'un enfant, ce qui contribue de façon significative à la reproduction des inégalités sociales à l'école. « La chose fait consensus au sein de la communauté scientifique : la situation socioéconomique des parents est l'un des déterminants les plus importants de l'avenir d'un enfant. » (Zorn, 2015, p. 14.) On sait aussi que « la fréquentation d'un service éducatif avant l'entrée à l'école peut avoir une influence positive sur le développement des enfants, en particulier ceux de milieux défavorisés, surtout si le service est de bonne qualité » (CSE, 2012a, p. 48). **Offrir des services de garde éducatifs de qualité et gratuits aux enfants des milieux défavorisés devrait donc être un des premiers jalons pour une plus grande justice à l'école**.

Par la suite, c'est pendant la scolarité obligatoire que les inégalités d'accès et de traitement sont les plus inacceptables, parce que la qualité de l'expérience scolaire a une incidence sur le développement du potentiel et des aspirations de chacun et qu'elle a des répercussions directes sur l'accès (et la réussite) aux études postsecondaires, voire à la formation continue.

> C'est avant même son entrée à l'école que se joue une grande partie du destin scolaire d'un enfant.

Le Conseil estime donc que **c'est en priorité dans la petite enfance et tout au long de la scolarité obligatoire qu'il y aurait lieu de concentrer les efforts et les moyens pour une plus grande justice scolaire (et sociale)**.

5.2.1 S'ASSURER QUE TOUTES LES ÉCOLES SONT ÉQUIVALENTES ET EN MESURE D'OFFRIR À TOUS LEURS ÉLÈVES UNE EXPÉRIENCE SCOLAIRE DE QUALITÉ

À l'échelle de l'OCDE, les politiques les plus récentes en vue de favoriser la mixité scolaire et sociale à l'école reposent sur le pari qu'il est possible d'y arriver sans avoir recours à la coercition, si les établissements ne présentent pas de différences trop marquées sur le plan de la qualité de l'expérience scolaire, d'où l'importance d'agir sur les facteurs qui ont une incidence sur la qualité de l'enseignement (Rompré, 2015) et de faire en sorte que toutes les écoles soient de véritables milieux de vie pour les jeunes qu'elles accueillent.

Alimenter (ou rebâtir) la confiance dans la qualité de l'enseignement dans tous les contextes est, en effet, la meilleure assise pour sortir de la logique de quasi-marché en éducation et pour lutter contre la tendance à la ségrégation scolaire et le recours à des services privés que les plus vulnérables ne peuvent s'offrir.

> Il importe **que toutes les écoles** soient dotées des infrastructures essentielles et appropriées aux besoins des jeunes, ainsi que des ressources adéquates et suffisantes pour remplir leur mission et assurer des services de qualité dans tous les milieux.

Pour briser le cercle vicieux qui contribue actuellement à creuser les écarts entre les écoles, il faut d'abord consentir aux investissements requis pour offrir une qualité satisfaisante dans tous les établissements scolaires. Il importe en effet **que toutes les écoles** soient dotées des infrastructures essentielles et appropriées aux besoins des jeunes ainsi que des ressources adéquates et suffisantes pour remplir leur mission et assurer des services de qualité dans tous les milieux. Cela signifie notamment qu'il faut éviter que les enseignants en début de carrière et dont le statut est précaire se concentrent dans les milieux défavorisés ou les classes plus difficiles.

5.2.2 EN PÉRIPHÉRIE ET EN AMONT DU SYSTÈME SCOLAIRE : LUTTER CONTRE LA PAUVRETÉ ET L'EXCLUSION

Pour améliorer la qualité de l'expérience scolaire des enfants qui vivent dans la défavorisation, il faut s'attaquer fermement aux causes de la pauvreté plutôt que de chercher uniquement à en amoindrir les effets. Il y a donc lieu d'articuler les politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés de façon cohérente avec les politiques sociales de lutte contre la pauvreté, de telle façon que les besoins essentiels des enfants puissent être comblés sans que les familles en situation de pauvreté aient à s'identifier comme pauvres (ce qui les stigmatise[68]) ou à multiplier les démarches. Pour atteindre des résultats durables, la lutte contre la pauvreté doit passer par des services publics axés sur les besoins (et non sur la capacité de payer) et qui permettent la réduction des inégalités entre les milieux (Zorn, 2015).

En marge des politiques officielles, ou parallèlement au système scolaire et aux services sociaux, on compte un nombre important d'actions pour la persévérance scolaire ou d'interventions en milieux défavorisés. Plusieurs acteurs en dehors du système scolaire, et plusieurs bénévoles, fondations et organismes communautaires agissent en effet à différents niveaux auprès des communautés, des jeunes ou de leurs parents pour répondre à différents besoins et, souvent, pour contribuer à changer les choses.

La justice, c'est donner à chaque enfant accès à une éducation qui reconnaît son potentiel et lui permet de le développer dans des conditions favorables (à son rythme, avec le soutien qui lui est nécessaire, etc.), pour le conduire vers l'autonomie.

Par ailleurs, certaines initiatives ont pour objectif de donner à des jeunes exceptionnels qui vivent des difficultés de meilleures chances de réussir. Mais elles ne s'attaquent pas nécessairement de manière globale aux inégalités scolaires issues des inégalités sociales (au fait que l'école contribue par la façon dont elle fonctionne à la reproduction des inégalités). Ainsi, les programmes de nature sélective et concurrentielle offrent des bourses d'excellence aux élèves doués qui vivent en milieu défavorisé. Certes ces programmes ont leur raison d'être ; ils valorisent toutefois un modèle bien précis de réussite. Sur ce point, le Conseil souligne que la justice, ce n'est pas seulement permettre aux plus méritants des enfants pauvres de sortir de leur milieu (d'ailleurs, est-ce juste ?). La justice, c'est plutôt donner à chaque enfant accès à une éducation qui reconnaît son potentiel et lui permet de le développer dans des conditions favorables (à son rythme, avec le soutien qui lui est nécessaire, etc.), pour le conduire vers l'autonomie.

Il faut aussi faire les changements nécessaires aux règlements (ou les appliquer) pour lever les obstacles qui font que certains enfants ne reçoivent pas l'éducation à laquelle ils ont droit (enfants de parents sans statut d'immigration ou qui fréquentent une école religieuse illégale).

Plus largement, on peut se demander si les politiques sociales de lutte à la pauvreté (dont l'aide sociale) font une place suffisante à l'éducation sous toutes ses formes pour permettre à ceux qui en dépendent de développer des capacités afin de sortir de cette dépendance. Certaines obligations des bénéficiaires pourraient même être en contradiction avec cet objectif. Par exemple, les conditions d'accès à des études ne prennent peut-être pas suffisamment en compte les projets et les intérêts des individus ; la participation à des activités à caractère formatif comme du bénévolat peut entraîner des coupures de prestations.

68. Selon les résultats de l'enquête menée dans le cadre d'un rapport de recherche sur les droits de la personne et la diversité remis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, environ 50 % des Québécois auraient une opinion négative des assistés sociaux. Davantage que l'origine ethnique, la religion ou le fait d'être en situation de handicap, la condition sociale serait même **le motif** le plus susceptible de favoriser une forme ou une autre de discrimination (Noreau et autres, 2015).

5.3 MIEUX CONNAÎTRE L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN MATIÈRE DE JUSTICE SCOLAIRE

Pour éviter des dérives idéologiques ou des jugements à l'emporte-pièce, sans nuances et sans perspective, et pour assurer une discussion collective plus rationnelle et plus sereine sur ces questions, il importe de bien connaître les faits, et ce, sur une longue période. Au moment où les gouvernements révisent leur rôle dans la collecte des données requises pour suivre l'évolution des caractéristiques de la population, il faut rappeler cet enjeu : afin d'élaborer des politiques publiques pertinentes et de les évaluer, il est nécessaire de connaître la composition de la société et les défis qu'elle doit relever[69]. C'est cette connaissance des faits qui permettra de planifier les interventions appropriées et de piloter les changements efficacement.

> Peu importe jusqu'où elle a poussé sa scolarité, une personne qui s'est sentie reconnue à l'école et qui y a développé les capacités qui lui permettent de participer à la société, d'être autonome et de mener la vie qu'elle a des raisons de valoriser a vécu une expérience éducative de qualité.

Il y a donc lieu de se donner les indicateurs qui permettent de suivre la situation des plus vulnérables (et éventuellement d'évaluer l'efficacité des politiques), et de s'ajuster aux mouvements de population. Par exemple, les mesures scolaires de soutien aux milieux défavorisés sont toujours fondées sur les données du dernier recensement complet (qui date de 2006). Depuis 10 ans, plusieurs quartiers se sont transformés. Certaines populations fragiles se retrouvent enclavées dans les quartiers des centres-villes qui se sont récemment embourgeoisés et elles risquent davantage d'échapper aux radars. L'IMSE ne permet donc plus une lecture juste de la situation. Dans certains cas, on peut penser que les organismes communautaires sont plus près des milieux eux-mêmes et qu'ils peuvent changer les choses.

À cet égard, le Conseil estime que le Ministère et l'État en général devraient recueillir et rendre disponibles les données qui permettent le suivi adéquat des réalités étudiées dans ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, notamment de suivre l'évolution de la mixité scolaire et sociale dans les classes, qui serait un indicateur d'équité. Il faudrait également se donner des indicateurs de réussite éducative ou de la qualité de l'expérience éducative. Par exemple, peu importe jusqu'où elle a poussé sa scolarité, une personne qui s'est sentie reconnue à l'école et qui y a développé les capacités qui lui permettent de participer à la société, d'être autonome et de mener la vie qu'elle a des raisons de valoriser a vécu une expérience éducative de qualité. « Avoir droit à une éducation de qualité, c'est avoir droit à des apprentissages pertinents et adaptés aux besoins. » (UNESCO, 2015, p. 34.)

69. Voir, par exemple, les indicateurs d'inégalités sociales rassemblés par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE, France), http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=dossiers_web/inegalites_sociales/inegalites_sociales.htm.

Enfin, le Conseil rappelle les recommandations que le Vérificateur général a récemment adressées au Ministère et auxquelles il adhère globalement (p. 24).

1. Déterminer les statistiques et les indicateurs les plus pertinents quant à la performance des jeunes et aux facteurs liés à la vie scolaire qui les rendent vulnérables par rapport à leur persévérance et à leur réussite scolaires. L'information à cet égard doit être :
   - compréhensible et cohérente ;
   - à jour et disponible en temps opportun.
2. Structurer l'information de gestion et l'analyser pour disposer d'un portrait évolutif et à jour de la performance des jeunes et des facteurs liés à la vie scolaire qui les rendent vulnérables par rapport à leur persévérance et à leur réussite scolaires. Ce portrait doit notamment comprendre :
   - de l'information concernant les groupes de jeunes dont la réussite risque d'être compromise ;
   - des données pour déceler plus rapidement les jeunes qui risquent d'éprouver des difficultés tout au long de leur parcours scolaire.
3. Définir une vision d'ensemble et cohérente des actions à mener pour améliorer la persévérance et la réussite scolaires. Pour ce faire, il faut :
   - établir des priorités et des orientations ministérielles associées à des objectifs basés sur le portrait évolutif qui a été dressé, lequel découle de l'analyse des indicateurs et des statistiques pertinents ;
   - effectuer un suivi permettant d'évaluer les résultats obtenus et de mesurer l'incidence des actions menées par les acteurs.

À propos des données disponibles

Extraits du rapport du Vérificateur général du Québec (2014) à l'Assemblée nationale pour l'année 2014-2015 :

« Plusieurs indicateurs et statistiques produits par le MELS comportent des particularités qui rendent leur interprétation ardue et réduisent leur pertinence pour le lecteur. De plus, ils sont dispersés dans plusieurs publications, ce qui peut créer de la confusion. De même, le MELS analyse peu l'information de gestion. » (p. 15.)

« Des données nécessaires pour établir les priorités sont manquantes ou ne sont pas communiquées à l'égard de certains groupes de jeunes dont la réussite pourrait être compromise. De plus, les données sont insuffisantes pour déceler le plus rapidement possible les jeunes qui risquent d'éprouver des difficultés tout au long de leur parcours scolaire. » (p. 17.)

« La publication des documents qui contiennent les indicateurs et les statistiques est tardive dans plusieurs cas et des données ne sont pas à jour, ce qui réduit de beaucoup leur utilité. » (p. 18.)

« Le MELS n'a pas de portrait évolutif et à jour qui synthétiserait les résultats à l'égard des volets pertinents de la performance des jeunes et des facteurs liés à la vie scolaire les plus significatifs qui les rendent vulnérables par rapport à leur persévérance et à leur réussite scolaires. » (p. 19.)

« De nombreuses priorités et orientations ministérielles liées à la persévérance et à la réussite scolaires ont été élaborées et se sont accumulées au fil du temps. Elles ne sont pas nécessairement fondées sur une vision intégrée des besoins prioritaires et d'une analyse des enjeux. Une telle façon de faire ne permet pas d'orienter clairement les décisions et les actions dans une perspective à long terme. » (p. 21.)

« Le MELS n'a pas mis en place de mécanismes efficaces pour faire un suivi rigoureux de la stratégie [*L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*] à l'égard des actions des commissions scolaires. Il ne peut ainsi mesurer l'impact de ces actions sur la persévérance et la réussite scolaires. » (p. 23.)

CONCLUSION

Comme il l'avait fait dans *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, le Conseil tient à souligner de nouveau le fait que, depuis cinquante ans, « le système éducatif québécois a considérablement progressé sur le plan de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite » (CSE, 2010a, p. 13) et il applaudit le fait que les élèves du Québec obtiennent des résultats enviables au vu des comparaisons internationales (Brochu et autres, 2013). Le Québec profite donc d'un système d'éducation sur lequel il peut construire, s'il relève le défi de ne pas laisser les bases de ce système s'effriter.

Le Conseil constate que des difficultés subsistent ; surtout, il veut souligner le fait que **la relative équité du système ne doit pas être tenue pour acquise**. En effet, les données présentées dans ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation indiquent que le Québec est engagé depuis déjà quelques années dans une logique de quasi-marché qui encourage l'essor d'une école à plusieurs vitesses. Dans ce contexte, il risque d'atteindre un point de rupture et de reculer non seulement sur l'équité de son système d'éducation, mais aussi sur son efficacité globale.

Avec le dépôt de ce rapport, le Conseil entend donc inscrire la question de la justice sociale à l'école au calendrier politique, car certains aspects du fonctionnement du système scolaire, notamment la logique de concurrence, contribuent à la reproduction des inégalités sociales.

Plus particulièrement, la situation décrite au chapitre de l'égalité des chances montre que **le *statu quo* menace les acquis des cinquante dernières années**. Il est en effet indéniable que la logique qui s'est installée en éducation (nous devenons des consommateurs de services, lesquels sont ajustés aux préférences individuelles, voire à la capacité de payer des usagers) fragilise (ou même neutralise) les efforts consentis par ailleurs pour favoriser la réussite de tous les élèves. Autrement dit, malgré le soutien accordé aux milieux défavorisés pour essayer de donner les mêmes chances à tous, et en dépit du travail remarquable qui se fait sur le terrain, **l'école n'offre pas à tous les enfants la même possibilité de développer leur potentiel**. Notamment parce que la multiplication des programmes sélectifs et le libre-choix parental — l'approche client — favorisent des inégalités de traitement qui sont au désavantage des plus vulnérables, donc contraires aux principes de justice sociale et de juste égalité de chances.

Malgré le soutien accordé aux milieux défavorisés pour essayer de donner les mêmes chances à tous, et en dépit du travail remarquable qui se fait sur le terrain, **l'école n'offre pas à tous les enfants la même possibilité de développer leur potentiel**.

Une conséquence non désirée de cette conjoncture est de regrouper entre eux les élèves considérés comme les plus à risque en regard de la norme scolaire, ce qui crée des dynamiques peu propices à l'apprentissage et des contextes de travail plus difficiles pour le personnel des écoles. Du coup, de plus en plus de parents magasinent l'école de leur enfant. Le Conseil est conscient du fait que ces parents n'agissent pas tous nécessairement ainsi dans une perspective élitiste, certains estiment simplement pouvoir offrir de cette manière à leur enfant une expérience scolaire qui répond à ses besoins. On se retrouve néanmoins devant un véritable cercle vicieux, qui risque d'accentuer les inégalités sociales et d'entraîner des coûts sociaux d'autant plus importants que le poids démographique des jeunes diminue : dans les années à venir, ceux qui n'auront pas les acquis nécessaires pour évoluer de façon autonome pèseront donc plus lourdement sur les autres. En définitive, c'est toute la société et chacun des individus qui la composent qui perdent à ce jeu. Ce qui justifie que l'État intervienne.

Pour briser ce cercle vicieux, il faut évidemment faire en sorte que toutes les écoles aient les ressources nécessaires pour offrir à tous élèves qu'elles accueillent une expérience scolaire de qualité. Mais cela ne sera pas suffisant pour empêcher que certaines inégalités se perpétuent, notamment en raison du fonctionnement même de l'école, qui instaure une culture de concurrence entre les élèves dès le début de la scolarité obligatoire, en particulier par l'évaluation, qu'on dit dédiée à soutenir les apprentissages, mais qui se retrouve prématurément au service du tri social. Pour mettre en avant des stratégies différentes, il est donc nécessaire de travailler aussi sur les **croyances**, les **valeurs** et les ***a priori* théoriques**. C'est de cette façon que les changements qui seront nécessaires pourront prendre solidement racine dans le milieu scolaire et dans la société.

REMERCIEMENTS

Le Conseil tient à remercier les personnes, les groupes et les organismes suivants, consultés ou entendus dans le cadre de la production de ce rapport :

Madame Geneviève Audet, coordonnatrice, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Monsieur Pierre Canisius Kamanzi, professeur adjoint, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Monsieur Yves Lenoir, professeur titulaire, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke

Monsieur Louis Levasseur, professeur agrégé, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

Monsieur Christian Maroy, professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Monsieur Gabriel Rompré, doctorant à l'Institut national de la recherche scientifique, recherche sur la structure des systèmes éducatifs

L'équipe du programme *Une école montréalaise pour tous*, qui nous a notamment permis de prendre part à une activité du Réseau de développement des directions d'école

L'organisme de défense collective des droits, la *Troisième Avenue*, qui nous a notamment permis de participer au bilan d'un atelier réunissant 15 mères immigrantes

Le Programme d'évaluation de l'apprentissage du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), pour la validation de l'analyse interne des données PISA pour le Québec

Dans le cadre d'ateliers sur la justice scolaire tenus lors du Congrès de la Fédération des comités de parents du Québec en mai 2015, 48 parents ont exprimé leur point de vue sur l'égalité des chances ou la situation d'injustice scolaire la plus criante à leurs yeux.

Les personnes suivantes ont participé au panel de l'assemblée plénière du Conseil tenue en avril 2015 et ayant pour thème *La justice scolaire : des acquis fragiles ?*

- Madame Christiane Trépanier, directrice adjointe de la Fédération québécoise des organismes communautaires famille
- Monsieur François Caron, président de la Commission scolaire des Navigateurs
- Madame Marie-Noëlle Jean, enseignante à la Commission scolaire Marie-Victorin
- Madame Nancy Chamberland, ombudsman de l'Université Laval
- Monsieur Robert Martin, du Mouvement québécois des adultes en formation

BIBLIOGRAPHIE

Adair, Philippe (1991). « La théorie de la justice de John Rawls : contrat social versus utilitarisme », *Revue française de science politique*, vol. 41, n° 1, p. 81-96, réf. du 29 août 2014, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1991_num_41_1_394540.

Allard, Sophie (2016). « Santé mentale : quand le stress devient détresse », *La Presse*, 11 janvier, réf. du 22 avril 2016, http://plus.lapresse.ca/screens/219ffe11-568a-4c11-9652-f287252e00afluTCAjnBgczrr.html.

Antibi, André (2003). *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Toulouse (France), Math'Adore, 159 p.

Archambault, Jean, et Li Harnois (2010). *La justice sociale en éducation : les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle*, document présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Université de Montréal, 10 p., réf. du 5 juillet 2016, https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger/Documents%20professionnels/Archambault%20et%20Harnois%202010,%20JS%20Faits%20saillants,%20Litt,%20paysage.pdf.

Archambault, Jean, et Chantal Richer (2007). *Une école pour apprendre*, Montréal, Chenelière/Éducation, 196 p.

Avignon, Pierre (2015). *Les maths : une arme de sélection massive ?*, réf. du 5 juillet 2016, http://www.lacsq.org/publications/nouvelles-csq/printemps-2015/optimisee-mobile/single/news/les-maths-une-arme-de-selection-massive/.

Bautier, Élisabeth (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon (France), Chronique sociale, 256 p.

Bautier, Élisabeth, et Patrick Rayou (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*, 2e éd. rev. et augm., Paris, Presses universitaires de France, 198 p.

Bonin, Sylvie, Sophie Duchaine, et Marco Gaudreault (2015). *Portrait socioéducationnel des étudiants de première génération : faits saillants*, projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération, Québec, Université du Québec ; Jonquière, ÉCOBES, 14 p., réf. du 5 juillet 2016, http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fecobes.cegepjonquiere.ca%2Fmedia%2Ftinymce%2FPublication-Education%2FPortrait%2520EPG_Faits%2520saillants.pdf&ei=8JOaVYyrCsas-AGCq7O4Bw&usg=AFQjCNEh6OM0lkVPruuXyZdracj9dKOS7g&bvm=bv.96952980,d.cWw.

Bonvin, Jean-Michel, et Nicolas Favarque (2008). *Amartya Sen : une politique de la liberté*, Paris, Michalon, 121 p.

Bouffard, Thérèse, Simon Grégoire et Carole Vezeau (2012). *Déterminants de l'adaptation et de la persévérance de l'étudiant de première génération*, rapport de recherche Programme actions concertées, Québec, Fonds de recherche du Québec, Société et culture, 20 p., réf. du 5 juillet 2016, www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT_BouffardT_rapport+2012_pers%C3%A9v%C3%A9rance+%C3%A9tudiant/6c14454a-c934-4f64-9f4d-a7ef9bbe86ff.

Bouffard, Thérèse, Audrey Marquis-Trudeau, et Carole Vezeau (2015). « Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 2, automne, réf. du 6 juillet 2016, https://www.erudit.org/revue/ef/2015/v43/n2/1034488ar.html?vue=resume&mode=restriction.

Brabant, Christine (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 245 p.

Bray, Mark (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*, an Independent Report Prepared for the European Commission by the NESSE Network of Experts, Bruxelles (Belgique), European Commission, 78 p., réf. du 25 juillet 2016, http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1.

Brochu, Pierre, Marie-Anne Deussing, Koffi Houme, et Maria Chuy (2013). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : le rendement des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences : premiers résultats de 2012 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 93 p., réf. du 7 juillet 2016, http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcmec.ca%2FPublications%2FLists%2FPublications%2FAttachments%2F318%2FPISA2012_CanadianReport_fr_Web.pdf&ei=I08AVcTNGIj7gwSZmITgDw&usg=AFQjCNF036YgwQ2-aNSbytL63g-FUDVUeA&bvm=bv.87611401,d.eXY.

Brotcorne, Périne (2015). *Renforcement des capacités dans la formation et l'insertion socioprofessionnelle des adultes en risque de précarité : une approche par les capabilités*, Namur (Belgique), Fondation Travail-Université, 109 p., réf. du 7 juillet 2016, http://www.ftu-namur.org/fichiers/TCAP-Version%20finale.pdf.

Centre de recherche de l'UNICEF (2016). *Équité entre les enfants : tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches*, bilan Innocenti 13, Florence (Italie), le Centre, 47 p., réf. du 7 juillet 2016, http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/images/advocacy/rc/unicef_bilan_innocenti_13_equite_entre_les_enfants.pdf.

Chouinard, Roch (2002). « Évaluer sans décourager » dans *Sessions de formation liées à la réforme en éducation* (18 et 19 mars 2002, Québec), réf. du 7 juillet 2016, http://www.learnquebec.ca/fr/content/curriculum/languages/fls/dossiers/chouinard.html.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2016a). *L'accessibilité financière des adultes aux projets d'études et de formation*, avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Québec, le Comité, 91 p., réf. du 7 juillet 2016, http://www.ccafe.gouv.qc.ca/fileadmin/ccafe/AVIS-I_access_fin_adultes_projet_etudes_formation.pdf.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2016b). *Modifications aux programmes d'aide financière aux études 2016-2017*, avis à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur, Québec, le Comité, 33 p., réf. du 7 juillet 2016, http://www.ccafe.gouv.qc.ca/fileadmin/ccafe/Avis_AFE_2016-2017.pdf.

Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (2014). *Rapport du Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 181 p., réf. du 7 juillet 2016, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2015). *Position de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse au sujet de l'intervention du directeur de la protection de la jeunese et de ses partenaires auprès de la communauté Lev Tahor*, Québec, la Commission, 11 p., réf. du 7 juillet 2016, http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/Lev_Tahor_position.pdf.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, Gouvernement du Québec, 89 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*, Québec, Le Conseil, 162 p., réf. du 19 janvier 2016, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*, Québec, Le Conseil, 121 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2013a). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*, Québec, Le Conseil, 123 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0480.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2013b). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*, Québec, Le Conseil, 188 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2013c). *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales*, Québec, Le Conseil, 142 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0479.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2012a). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Québec, Le Conseil, 141 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2012b). *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012, Québec, Le Conseil, 108 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0195.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2010a). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Québec, Le Conseil, 164 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2010b). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Québec, Le Conseil, 95 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0473.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*, Québec, Le Conseil, 74 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0459.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Québec, Le Conseil, 86 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0454.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2002a). *Avis au ministre de l'Éducation sur le projet de loi 124 : loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique*, Sainte-Foy, Le Conseil, 30 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis_124.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2002b). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rappan02.pdf.

Corriveau, Émilie (2015). « Retour à l'école : quand les factures s'additionnent », *Le Devoir*, 22 août, réf. du 12 juillet 2016, http://www.ledevoir.com/societe/education/447960/retour-a-l-ecole-quand-les-factures-s-additionnent.

Cowley, Peter (2015). *Bulletin des écoles secondaires du Québec 2015*, Vancouver, Institut Fraser, 76 p., réf. du 12 juillet 2016, https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/quebec-secondary-school-rankings-2015.pdf.

Crahay, Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles (Belgique), De Boeck Université, 452 p.

Delahaye, Jean-Paul (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, rapport à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, Inspection générale de l'Éducation nationale, 224 p., réf. du 12 juillet 2016, http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CDsQFjAG&url=http%3A%2F%2Fcache.media.education.gouv.fr%2Ffile%2F2015%2F52%2F7%2FRapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf&ei=50yVVaPKCIrg-QGzj7Jg&usg=AFQjCNH_BoXwTZa1-bQDKxK2KgcieBJZQ&bvm=bv.96952980,d.cWw.

Delvaux, Bernard (2015). *Une tout autre école*, Louvain-la-Neuve (Belgique), Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation, 80 p.

Demeuse, Marc, et Ariane Baye (2008). « Indicateurs d'équité éducative : une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de pédagogie*, n° 165, oct.-déc., réf. du 12 juillet 2016, http://rfp.revues.org/1140.

Demeuse, Marc, et Ariane Baye (2007). « La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens », *Éducation et sociétés*, vol. 20, n° 2, p. 105-119, réf. du 13 juillet 2016, http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-2-page-105.htm.

Deniger, Marc-André (2012). « Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique », *Revue française de pédagogie*, n° 178, janv.-mars, p. 67-84.

Desrosiers, Hélène, Virginie Nanhou, et Luc Belleau (2016). « L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, vol. 8, n° 2, mai, p. 1-31, réf. du 13 juillet 2016, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/passage-secondaire.pdf.

Desrosiers, Hélène, et Karine Tétreault (2012). « Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, vol. 7, n° 1, déc., p. 1-39, réf. du 13 juillet 2016, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/reussite-epreuve-francais.html.

Doray, Pierre, et Paul Bélanger (2014). « Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! : le développement de la formation générale des adultes au Québec », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 215-251.

Dubet, François (2014). *La préférence pour l'inégalité : comprendre la crise des solidarités*, Paris, Seuil, 106 p.

Dubet, François (2009). « Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux », *Éthique publique*, vol. 11, n° 1, p. 13-21.

Dubet, François, et Marie Duru-Bellat (2015). *10 propositions pour changer d'école*, Paris, Seuil, 148 p.

Dubreuil, Émilie (2014). « Les écoles alternatives de plus en plus populaires », *Radio-Canada*, 2 juin, réf. du 14 juillet 2016, http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2014/06/02/003-essor-des-ecoles-alternatives-quebec-forest-school-pointe-saint-charles.shtml.

Duchaine, Gabrielle (2012). « Médecine : des étudiants en détresse », *La Presse*, 13 juin, réf. du 22 avril 2016, http://www.lapresse.ca/actualites/education/201206/12/01-4534313-medecine-des-etudiants-en-detresse.php.

Duru-Bellat, Marie (2009). *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 163 p.

Dutrisac, Robert (2014). « Les écoles illégales, une forme de maltraitance, selon la ministre », *Le Devoir*, 28 juin, réf. du 14 juillet 2016, http://www.ledevoir.com/societe/education/412204/protection-de-la-jeunesse-les-ecoles-illegales-une-forme-de-maltraitance-selon-la-ministre.

Favarque, Nicolas (2008). « "Faire surgir des faits utilisables" : comment opérationnaliser l'approche par les capacités ? », dans Jean De Munck et Bénédicte Zimmermann (dir.), *La liberté au prisme des capacités : Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Paris, École des hautes études en sciences sociales, p. 51-80.

Fédération des établissements d'enseignement privés (2010). *Portrait des réalités vécues par les élèves du secondaire : 4e volet : les attentes envers l'école*, Montréal, La Fédération, 15 p., réf. du 15 juillet 2016, http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.feep.qc.ca%2Ffiles%2FFederation%2FPublications%2FEnquete%2F4_attentes.pdf&ei=6RuwVLWsNoOZNvmvgogC&usg=AFQjCNEwFUHqc9ivfYsrNgTvaln-n0hLWQ&bvm=bv.83339334,d.eXY.

Felouzis, Georges, et Joëlle Perroton (2007). « Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n° 4, p. 693-722, réf. du 15 juillet 2016, http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2007-4-page-693.htm.

Foley, Kelly, et David A. Green (2015). « Why More Education Will Not Solve Rising Inequality (and May Make It Worse) », dans David A. Green, W. Craig Riddel et France St-Hilaire (dir.), *Income Inequality: The Canadian Story*, Montréal, Institute for Research on Public Policy, p. 347-397, réf. du 15 juillet 2016, http://irpp.org/wp-content/uploads/2016/01/aots5-foley-green.pdf.

Fraser, Nancy (2004). « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du Mauss*, vol. 1, n° 23, p. 152-164, réf. du 6 juillet 2015, https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-152.htm.

Froese-Germain, Bernie (2014). « L'éducation publique et la justice sociale », *Perspectives*, n° 15, oct., réf. du 15 juillet 2016, http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/3049/.

Gauthier, Sylvain (2016). *Sondage d'opinion : les enjeux en matière d'éducation*, rapport préparé pour la CSQ, Montréal, CROP, 15 p., réf. du 15 juillet 2016, http://rdv.education.lacsq.org/app/uploads/2016/02/16-8827-CSQ-Rapport-%C3%89DUCATION-SYG.pdf.

Glasman, Dominique, Patrick Rayou, Elisabeth Bautier, Anne-Marie Benhayoun, Audrey Boulin, Arielle Compeyron, Carole Daverne-Bailly, Emilie Dubois, Cynthia Freinet, Michèle Guigue, Laurent Lescouarch, Françoise Lorcerie, Nadia Nakhili, et Filippo Pirone (2016). *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*, Lyon, Centre Alain-Savary, Institut français de l'éducation ; Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances ; Ens de Lyon ; Saint-Denis (France), Commissariat général à l'égalité des territoires, 103 p.

Granjon, Fabien (2009). « Inégalités numériques et reconnaissance sociale : des usages populaires de l'informatique connectée », *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, n° 1, p. 19-45.

Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2005). « Égalité et équité : au-delà de l'égalité formelle », dans *L'Équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble d'indicateurs*, 2e éd., Liège (Belgique), Service de pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège, p. 13-28.

Guay, Frédéric, et Denis Talbot (2010). « La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, vol. 5, n° 3, sept., p. 1-15.

Hadji, Charles (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussie de tous les élèves*, Paris, Nathan, 182 p.

Harvey, Claire (2010). « Les écoles alternatives : parents et enfants se retrouvent au cœur du projet éducatif », *Le Devoir*, 9 janvier, réf. du 18 juillet 2016, http://www.ledevoir.com/societe/education/280691/les-ecoles-alternatives-parents-et-enfants-se-retrouvent-au-coeur-du-projet-educatif.

Hirtt, Nico, et Alec Larose (2016). « La concurrence en éducation : bilan, tendance et enjeux » dans *Rendez-vous CSQ de l'éducation 2016* (15-16 mars 2016, Montréal), Québec, Centrale des syndicats du Québec.

Hoechsmann, Michael, et Helen DeWaard (2015). *Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne*, Ottawa, HabiloMédias, 76 p., réf. du 18 juillet 2016, http://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/definir-litteratie-numerique.pdf.

Institut Broadbent (2014). *La distribution de la richesse : perceptions et idées fausses au Canada*, Ottawa, L'Institut, 14 p., réf. du 19 juillet 2016, https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/broadbent/pages/615/attachments/original/1431366101/La_distribution_de_la_richesse.pdf?1431366101.

Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : portrait staitstique pour le Québec et ses régions administratives*, Québec, L'Institut, 104 p., réf. du 19 juillet 2016, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf.

Jacquard, Albert (2001). *La science à l'usage des non-scientifiques*, Paris, Calmann-Lévy, 225 p.

Janosz, Michel (2010). *Aller plus loin, ensemble : évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement : synthèse du rapport final*, Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal ; Centre d'études sur l'apprentissage et la performance ; Université du Québec à Montréal, 94 p., réf. du 18 juillet 2016, http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.gres.umontreal.ca%2Fdownload%2Frapport_fr-4mo.pdf&ei=83JjVefYBISUyQTwqoG4DQ&usg=AFQjCNGJJXrDSM3k6D6C6zjrVfcKGwCRTA&bvm=bv.93990622,d.aWw.

Janosz, Michel, Sophie Pascal, Luc Belleau, Isabelle Archambault, Sophie Parent, et Linda Pagani (2013). « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, vol. 7, n° 2, fév., p. 1-22, réf. du 19 juillet 2016, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf.

Jeanson, Caroline (2015). *Opération portraits de classe : étude des compositions de classe des commissions scolaires des Premières-Seigneuries et de la Capitale*, Québec, Syndicat de l'enseignement de la région de Québec (CSQ), 182 p.

Jeffrey, Denis (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 114 p.

Jourdain, Anne, et Sidonie Naulin (2011). « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, vol. 4, n° 166, p. 6.-14, réf. du 29 mars 2016, http://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6.htm.

Kahn, Sabine (2011). « La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, printemps, p. 54-66, réf. du 20 juillet 2016, http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-1-54_KAHN.pdf.

Kamanzi, Pierre Canisius, et Pierre Doray (2015). « La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification », *Revue canadienne de sociologie*, vol. 52, n° 1, p. 38-65.

Kanouté, Fasal, et Gina Lafortune (2011). « La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, printemps, p. 80-92, réf. du 20 juillet 2016, http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-1-80_KANOUTE.pdf.

Kellerhals, Jean (2003). « Relativisme et sociologie : le cas du sentiment de justice », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 41, n° 126, p. 137-150, réf. du 20 juillet 2016, http://ress.revues.org/545.

Labrosse, Julie (2013). *Les répercussions de la démocratisation ségrégative des séquences mathématiques au secondaire, expliquées selon l'approche boudonnienne : mémoire*, Maîtrise en administration et évaluation en éducation-Fondements sociaux, Maître ès arts (M.A.), Québec, Université Laval, 93 p.

Langlois, Simon (2014). « Bonheur, bien-être subjectif et sentiment de justice sociale au Québec », *L'année sociologique*, vol. 64, n° 2, p. 389-420.

Lapointe, Pierre (2014). « La lutte contre les inégalités scolaires au Québec », dans Alain Noël et Miriam Fahmy (dir.), *Miser sur l'égalité : l'argent, le pouvoir, le bien-être et la liberté*, Anjou (Québec), Fides, p. 109-117.

Larose, Alec (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*, Québec, Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), 91 p.

Larose, François, et Vincent Grenon (2013). *Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privé du Québec*, rapport de la recherche menée du 08 avril au 30 août 2013 auprès d'un échantillon d'envergure nationale de parents d'élèves fréquentant les institutions d'enseignement privé du Québec, Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative, 73 p., réf. du 20 juillet 2016, http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.criese.ca%2FRecherches%2FDocuments%2FRapport_Enqu%25C3%25AAte_FEEP_2013_Version%2520longue%2520avec%2520annexes.pdf&ei=4hj3VPLgCYy-ggTy6YDQCQ&usg=AFQjCNHOT33JJxEJQd4XQjea2sJEQRi_Ww&bvm=bv.87519884,d.eXY.

Laurent, Éloi (2014). *Le bel avenir de l'État providence*, Paris, Éditions Les Liens qui libèrent, 155 p.

Leblond, Anne (2012). *L'évolution de la motivation pour les mathématiques au second cycle du secondaire selon la séquence scolaire et le sexe*, Doctorat (Ph. D) en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie, 226 p., réf. du 20 juillet 2016, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6910/Leblond_Anne_2012_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y.

Leclerc, Marie-Josée (2015). *L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 5 p., réf. du 6 juillet 2015, http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/Marie-Josee-Leclerc-Methodes-devaluation.pdf.

Leduc, Louise (2015). « Vétusté : 79% des écoles de la CSDM obtiennent un "E" », *La Presse*, 31 décembre, réf. du 20 juillet, http://www.lapresse.ca/actualites/education/201512/30/01-4935671-vetuste-79-des-ecoles-de-la-csdm-obtiennent-un-e.php.

Lemay, Violaine (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale : droit, éducation et société*, Saint-Laurent (Québec), ERPI, 337 p.

Lenoir, Yves (2013). « La question du juste dans les dispositifs d'évaluation scolaire des apprentissages : un regard critique à partir des sphères de justice de Walzer », dans Véronique Bedin et Laurent Talbot (dir.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*, Berne (Suisse), Peter Lang, p. 31-68.

Lenoir, Yves (2012). « Éducation scolaire, performance et équité sociale : des relations problématiques », *Lingvarvm arena*, vol. 3, p. 9-36, réf. du 20 juillet 2016, http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10947.pdf.

Lessard, Claude, et Anylène Carpentier (2014). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*, Paris, Presses universitaires de France, 208 p.

Marcotte-Fournier, Alain-Guillaume (2015). *Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves : analyse multiniveau en contexte scolaire québécois*, mémoire en vue de l'obtention du grade de M.A., Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 114 p., réf. du 21 juillet 2016, http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6923/Marcotte_Fournier_Alain_Guillaume_MA_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Maroy, Christian, et Pierre Canisius Kamanzi (à paraître). Stratification des établissements scolaires et inégalités d'accès à l'enseignement universitaire au Québec.

Maulini, Olivier, et Philippe Perrenoud (2005). « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », dans Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, p. 147-168, réf. du 21 juillet 2016, http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/2914/1572/5502/Pages_de_147_FOREDU_INT_Maulini.pdf.

Maurin, Éric (2007). *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil, 267 p.

Meuret, Denis (2004). « La justice de l'éducation d'après la conception rawlsienne de la justice : situation de la Suisse » dans *2e Assises romandes de l'éducation* (25 septembre 2004).

Meuret, Denis (2003). « Les inégalités d'éducation sont-elles au bénéfice des défavorisés ? », dans Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs, *L'Équité des systèmes éducatifs européens : un système d'indicateurs*, Liège (Belgique), Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège, réf. du 21 juillet 2016, http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Firedu.u-bourgogne.fr%2Fimages%2Fstories%2FDocuments%2FTextes_seminaires_iredu%2Fsem021203.pdf&ei=r8GeVdq2BseoNp7pgeAK&usg=AFQjCNEhxleUCI0sxwHLbZFM_20yntUbwA&bvm=bv.96952980,d.eXY.

Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous les élèves : politique de l'adaptation scolaire, Prendre le virage du succès*, Québec, Le Ministère, 37 p., réf. du 22 juillet 2016, http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-adaptee-a-tous-ses-eleves-politique-de-ladaptation-scolaire/.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015a). « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec : qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 43, mai, réf. du 25 juillet 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015b). *Rapport préliminaire d'évaluation maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, Québec, Le Ministère, 22 p., réf. du 25 juillet 2016, http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.mels.gouv.qc.ca%2Ffileadmin%2Fsite_web%2Fdocuments%2FPSG%2Frecherche_evaluation%2FRapport-preliminaire-maternelle-4-ans.pdf&ei=twwwVZ-pFeTasATAr4CAAg&usg=AFQjCNEdD91la1cK0r3dF_-oMA9C0fCd_Q&bvm=bv.91071109,d.cWc.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré : étude sur les modalités de mise en œuvre et sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes de moins de 20 ans*, rapport de recherche, Québec, Le Ministère, 87 p., réf. du 22 juillet 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_concomitanceFP-FGp.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013a). « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010 », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 42, mai, p. 1-25, réf. du 22 juillet 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013b). *Projet de programme d'éducation préscolaire : maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, Québec, Le Ministère, 37 p., réf. du 22 juillet 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/maternelle_4.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire : école primaire, école secondaire*, Québec, Le Ministère, 18 p., réf. du 22 juillet 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Agir autrement : la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*, Québec, Le Ministère, 4 p., réf. du 22 juillet 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-strategie-dintervention-agir-autrement-siaa-contrer-les-ecarts-de-reussite-entre-les-mili/.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Plan stratégique 2009-2013 de la Commission consultative de l'enseignement privé*, Québec, Le Ministère, 28 p., réf. du 22 juillet 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/PlanStrategique2009-2013.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, réf. du 22 juillet 2016, http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/index.asp?page=prform2001h.

Monin, Noëlle, et Olivier Morin (2010). « Nouvelle définition de la justice scolaire par le socle commun de connaissances et de compétences et devenir de la professionnalité enseignante : les questions vives dans l'enseignement des SVT au collège » dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* (septembre 2010, Université de Genève), Lyon (France), Université Claude Bernard Lyon 1.

Monjo, Roger (2012). « L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance », dans Didier Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants : enjeux, structures et problèmes*, Paris, L'Harmattan, p. 217-247.

Monnet, Éric (2007). « La théorie des "capabilités" d'Amartya Sen face au problème du relativisme », *Tracés : revue de Sciences humaines*, n° 12, réf. du 25 juillet 2016, http://traces.revues.org/211.

Monseur, Christian, et Marcel Crahay (2008). « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale », *Revue française de pédagogie*, n° 164, juil.-août-sept., réf. du 25 juillet 2016, http://rfp.revues.org/2128.

Nootens, Pascale, et Godelieve Debeurme (2010). « L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 13, n° 2, p. 127-144, réf. du 25 juillet 2016, http://www.erudit.org/revue/ncre/2010/v13/n2/1017286ar.pdf.

Noreau, Pierre, Emmanuelle Bernheim, Pierre-Alain Cotnoir, Pascale Dufour, Jean-Herman Guay, et Shauna Van Praagh (2015). *Droits de la personne et diversité : rapport de recherche remis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, Montréal, Centre de recherche en droit public, 100 p., réf. du 25 juillet 2016, http://www.crdp.umontreal.ca/docs/2016/01/Rapport_Final_Diversite_Droits_Commission_2016.pdf.

Olympio, Noémie (2012). « Les contextes éducatifs européens à l'épreuve de la théorie des "capabilités" d'Amartya Sen », dans France Picard et Jonas Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 95-124.

Organisation de coopération et de développement économiques (2015a). *Connectés pour apprendre ? : les élèves et les nouvelles technologies : principaux résultats*, Paris, OCDE, 40 p., réf. du 26 juillet 2016, https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques (2015b). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, Paris, OCDE, 181 p., réf. du 26 juillet 2016, http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques (2015c). *L'égalité des sexes dans l'éducation : aptitudes, comportement et confiance*, version préliminaire, Paris, OCDE, 171 p., réf. du 25 juillet 2016, http://www.cmfemm.org/sites/www.cmfemm.org/files/L%E2%80%99%C3%A9galit%C3%A9%20des%20sexes%20dans%20l%E2%80%99%C3%A9ducation%20%E2%80%93%20Aptitudes,%20comportement%20et%20confiance,%20OCDE.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques (2014a). « La préscolarisation est-elle accessible à ceux qui en ont le plus besoin ? », *Pisa à la loupe*, vol. 40, n° 6, juin, p. 1-4, réf. du 22 avril 2016, http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-%28fra%29-final.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques (2014b). *Regards sur l'éducation 2014 : les indicateurs de l'OCDE*, version préliminaire, Paris, OCDE, 590 p., réf. du 25 juillet 2016, http://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/7/5/250175-rse-2014-original.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques (2014c). *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence : offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, volume II, Paris, OCDE, 342 p., réf. du 25 juillet 2016, http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9813052e.pdf?expires=1469478179&id=id&accname=guest&checksum=6567F3B07DB5090617AC00BA0081C925.

Organisation de coopération et de développement économiques (2013a). *Équité et qualité dans l'éducation : comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Paris, OCDE, 164 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2013b). « Les grandes espérances : comment les notes et les politiques éducatives façonnent-elles les aspirations des élèves ? », *Pisa à la loupe*, vol. 26, n° 3, mars, p. 1-4, réf. du 25 juillet 2016, http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-a-la-loupe_22260927.

Orianne, Jean-François, et Céline Remy (2010). « Formation professionnelle et approche par les capacités » dans *Colloque sur l'employabilité : un défi pour les plus éloignés de l'emploi ?* (10 décembre 2010, Charleroi (Belgique)), réf. du 11 mai 2016, https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/6018/1/Formation%20professionnelle%20et%20approche%20par%20les%20capacit%C3%A9s.pdf.

Paradis, Marième (2015). « Jeunes, mais analphabètes numériques », *Le Devoir*, 5 octobre, réf. du 26 juillet 2016, http://www.ledevoir.com/societe/education/451725/jeunes-mais-analphabetes-numeriques.

Petitat, André (1999). *Production de l'école, production de la société : analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Librairie Droz, 536 p.

Plaisance, Éric, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon, et Cornelia Schneider (2007). « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, p. 159-164, réf. du 26 juillet 2016, http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Plaisance.pdf.

Protecteur du citoyen (2015). *Rapport du Protecteur du citoyen : la scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants*, Québec, Le Protecteur, 33 p., réf. du 20 juillet 2016, https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2015-04-28_scolarisation-maison.pdf.

Protecteur du citoyen (2014). *Rapport du Protecteur du citoyen : accès à l'éducation publique pour les enfants en situation d'immigration précaire*, Québec, Le Protecteur, 36 p., réf. du 20 juillet 2016, https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2014-11-07_statut-immigration-precaire_0.pdf.

Protecteur du citoyen (2013). *L'intervention en équité : acte illégal ? Déraisonnable ? Égalité de traitement ? Équité ?*, Québec, Le Protecteur, 46 p., réf. du 26 juillet 2016.

Rawls, John (1987). *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 666 p.

Regroupement des collèges du Montréal métropolitain (2014). *Avis des collèges de Montréal sur les portraits régionaux de l'offre de formation technique*, Montréal, Le Regroupement, 10 p.

Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2014). *L'école des enfants : guide à la création d'une école alternative*, ce document a été adapté à partir du guide créé par des parents qui ont participé à la création de l'école alternative Saint-Sacrement de Trois-Rivières, Salaberry-de-Valleyfield (Québec), Le Réseau, 10 p., réf. du 26 juillet 2016, http://repaq.org/wp-content/uploads/Guide_a_la_creation_d_une_ecole_alternative.pdf.

Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2008). *Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*, Brossard (Québec), Le Réseau, 15 p., réf. du 26 juillet 2016, http://repaq.org/wp-content/uploads/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf.

Rey, Olivier (2016). « Le changement, c'est comment ? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 107, janv., p. 1-28, réf. du 19 juillet 2016, http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/107-janvier-2016.pdf.

Romainville, Marc, et Christophe Michaut (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, 295 p.

Rompré, Gabriel (2015). *Conférence de comparaisons internationales : rapport CSE-CNESCO : la mixité sociale à l'école*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation ; Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire, 78 p., réf. du 12 juillet 2016, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Rapport-international-CSE-CNESCO.pdf.

Rousseau, Nadia, et Mathieu Point (2016). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*, rapport de recherche Programme actions concertées, Québec, Fonds de recherche du Québec, Société et culture, 56 p., réf. du 26 juillet 2016, http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9.

Sballil, Ibrahim (2015). *Le leadership en matière de justice sociale : cas d'une direction d'école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal*, M.A. en sciences de l'éducation, option Administration de l'éducation, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 171 p., réf. du 26 juillet 2016, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12430/Sballil_Ibrahim_2015_m%c3%a9moire.pdf?sequence=6&isAllowed=y.

Sen, Amartya (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil, 281 p.

Suraniti, Sophie (2015). « Veut-on une école publique à trois vitesses ? », *Le Devoir*, 3 octobre, réf. du 26 juillet 2016, http://www.ledevoir.com/societe/education/451376/veut-on-une-ecole-publique-a-trois-vitesses.

Swift, Adam (2003). *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*, New York, Routledge, 189 p.

Tétreault, Karine, et Hélène Desrosiers (2013). « Les facteurs liés à la réussite à l'épreuve obligatoire de mathématique en sixième année du primaire : un tour d'horizon », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, vol. 7, nº 4, déc., p. 1-27, réf. du 25 juillet 2016, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/epreuve_primaire.pdf.

Tondreau, Jacques (2016). *L'école en milieu défavorisé : une perspective internationale*, Québec, Presses de l'Université Laval, 229 p.

Troisième avenue, et Parents en action pour l'éducation (2012). *Aujourd'hui pour demain à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys : rapport de la conversation publique 2012 sur les droits des enfants*, Et les enfants, comment ça va à l'école ?, Montréal, Troisième avenue, 12 p., réf. du 20 juillet 2016, http://www.troisiemeavenue.org/wp-content/uploads/2014/09/Rapport_ConvPubl_2012_FINAL1.pdf.

UNESCO (2015). *Repenser l'éducation vers un bien commun mondial ?*, Paris, Unesco, 95 p., http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf.

Université du Québec (2013). *Parce que le Québec a besoin de tous ses talents : proposition en vue d'une stratégie nationale de participation aux études universitaires*, Québec, L'Université, 79 p., réf. du 27 juillet 2016, http://www.uquebec.ca/communications/documents/UQC-Quebec_ses_talents-complet.pdf.

Vérificateur général du Québec (2014). « Réussite scolaire des jeunes de moins de 20 ans », dans *Rapport du vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2014-2015 : vérification de l'optimisation des ressources*, Québec, Le Vérificateur, p. 1-51, réf. du 27 juillet 2016, http://www.vgq.gouv.qc.ca/fr/fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2014-2015-VOR-Automne/fr_Rapport2014-2015-VOR-Chap03.pdf.

Véronneau, Marie-Hélène, Lisa A. Serbin, Dale M. Stack, Jane Ledingham, et Alex. E. Schwartzman (2015). « Emerging Psychopathology Moderates Upward Social Mobility: the Intergenerational (Dis)Continuity of Socioeconomic Status », *Development and Psychopathology*, vol. 27, p. 1217-1236.

Vincent, Guy (2008). « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, réf. du 27 juillet 2016, http://www.erudit.org/revue/ef/2008/v36/n2/029479ar.pdf.

Weinstock, Daniel-Marc (2008). « Une philosophie politique de l'école », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, automne, p. 31-46, réf. du 27 juillet 2016, http://www.erudit.org/revue/ef/2008/v36/n2/029478ar.pdf.

Wilkinson, Richard G., et Kate Pickett (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, London, Penguin Books, 374 p.

Willems, Tatiana, et Stéphane Leyens (2010). « Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire : parcours scolaires et "capabilités" », *Cahiers interfaces*, n° 28, p. 1-65, réf. du 27 juillet 2016, https://www.unamur.be/sciences/philosoc/interfaces/publications/cip28.

Wisenthal Milech, Elaine (2015). « Conveying the Beauty of Mathematics: Teaching Methods Need Improvement, Elaine Wisenthal Milech Says », *The Gazette*, 11 juin, réf. du 27 juillet 2016, http://www.pressreader.com/canada/montreal-gazette/20150611/281887296931031/TextView.

Zorn, Nicolas (2015). *Les inégalités, un choix de société ? Mythes, enjeux et solutions*, Montréal, Institut du Nouveau Monde, 58 p., réf. du 19 juillet 2016, http://www.clic-bc.ca/Documents/E_CtreDoc/Lutte-contre-la-pauvrete/Plans-strategiques/Les_inegalites_un_choix_de_societe_INM_2015.pdf.

LISTE DES MEMBRES
DU COMITÉ DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION 2014-2016

Président

Claude Lessard
Professeur émérite
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Membres

Line CHOUINARD
Conseillère pédagogique
Direction des études
Cégep de Chicoutimi

Sandrine GRIS
Doctorante en administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Carole LAVALLÉE
Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Violaine LEMAY
Professeure
Faculté de droit
Université de Montréal

Amine TEHAMI
Consultant international

Daniel WEINSTOCK
Professeur
Faculté de droit
Université McGill

Permanence

Hélène GAUDREAU
Coordonnatrice du Comité

LISTE DES MEMBRES
DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Présidente par intérim

Lucie BOUCHARD

Membres

Kelly BELLONY
Coordonnateur à l'organisation des réseaux
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Christian BLANCHETTE
Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Sophie BOUCHARD
Directrice
École Le Bois-Vivant
Commission scolaire René-Lévesque

Bonny Ann CAMERON
Enseignante d'anglais et conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Capitale

Jean-Marc CHOUINARD
Vice-président
Fondation Lucie et André Chagnon

Nathalie DIONNE
Enseignante au secondaire
École des Vieux-Moulins
Commission scolaire
Kamouraska–Rivière-du-Loup

Richard FILION
Directeur général
Collège Dawson

Michelle FOURNIER
Directrice générale
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Isabelle GONTHIER
Directrice adjointe
École des Ramilles
Commission scolaire
de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claire LAPOINTE
Professeure et directrice
Département des fondements
et pratiques en éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE
Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Louise MILLETTE
Professeure agrégée
Département des génies civil,
géologique et des mines
Polytechnique Montréal

Christian MUCKLE
Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Joanne TEASDALE
Enseignante
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI
Consultant international

Membre adjoint d'office

Ginette LEGAULT
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation
et de l'Enseignement supérieur

Secrétaire générale

Lucie BOUCHARD

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Tél. : 418 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca